

PROF. RODRÍGUEZ NORMA BEATRIZ

CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA: EL CASO DE LOS CBC
DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA A UNA EDUCACIÓN CORPORAL

Tesis presentada para la obtención del grado de
Magíster en Educación Corporal

Director: Dr. Ricardo Luis Crisorio, UNLP
Co- Director: Dr. Alexandre Fernandez Vaz, UFSC

A Ana Paula, Martina y Josefina

Agradecimientos

A mi director Ricardo Crisorio, quien no sólo orientó el trabajo de tantos años, sino que supo *transmitirme el oficio*; también, por su aporte para pensar una Educación Corporal. A Alexandre Fernandez Vaz, quien co-dirigió este trabajo y con el que comparto una amistad de casi una década.

A José Lachevsky: sin sus intervenciones, esta tesis no hubiera sido posible.

A mis compañeros de Maestría y en especial a Laura Sosa. A mis profesores de la Maestría, especialmente Mariano Giraldes. A mis compañeros de investigación y del CICES, a Marcelo Giles, María Eugenia Villa, Jorge Nella, Bárbara Visciglia, Agustín Lescano, Carolina Escudero, Germán Hours, Rodrigo San Martín, Noralí Boulan y Javier Orlandoni.

A los amigos con quienes comparto esta profesión y que se preocuparon porque termine esta tesis. A Valter Bracht, Paulo Fenterseifer, Fernando González, Tarcisio Vago, Raumar Rodríguez Gimenez, Santiago Pich, Dora Vai, Gloria Campomar y Stella Crescente.

A Andrea Mirc, por las discusiones respecto a la psicología y el psicoanálisis que enriquecieron este trabajo y por su invalorable amistad.

A Ariel Martinez, por su acompañamiento en el tránsito de la escritura final de esta tesis y por su calidad humana, que se plasma en una amistad.

A Laura Pagola, por recuperarme con sus trabajos de fuerza luego de las jornadas de trabajo y por ser mi amiga desde que estudiábamos en el viejo edificio de calle cuarenta y ocho.

A mis alumnos, que durante tantos años fueron los que mejor supieron cuestionar mis argumentos y me permitieron seguir estudiando y pensando.

A mis amigas, Marcela Escamochero, Sonia Borzi, Liliana Sánchez, Isabel Trybalski y Gisela Silva.

A mi familia, a mis padres y mis hermanos.

A Leo, que me acompañó en este proyecto y en tantos otros, por su indiscutible compromiso con la verdad y por su sentido ético.

Finalmente quiero dedicar esta tesis a cada una de mis tres hijas. A Ana Paula, por su deseo de saber; a Martina por la felicidad que le producen las “cosas bien hechas”, ojalá que ella pueda ver eso en esta tesis; a Josefina porque con ella cursé algunos seminarios y tuvo el privilegio de ser acunada en las aulas de la vieja Facultad. Por el amor que nos tenemos y por la memoria compartida.

Ensenada, 4 de Agosto de 2014

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo I	6
1- Problema de investigación	6
2- Antecedentes	7
2.1- Ley de Educación Común 1420	7
2.2- Ley Federal de Educación 24195/93	8
2.3- Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes	10
2.4- Antecedentes específicos de la investigación. CBC: del análisis a la instrumentación	12
2.5- La Reforma Educativa y la propuesta de un curriculum nacional	15
3- Marco conceptual. Precisiones teóricas, epistemológicas y políticas	20
3.1- Currículo por objetivos	20
3.2- Contenidos, conocimiento y saber	24
3.3- <i>Curriculum</i> y enseñanza	32
3.4- Los contenidos de la Educación Física	34
4- Primeras conclusiones y síntesis general del capítulo	38
Capítulo II	39
1- Teoría del <i>curriculum</i> . Programas por objetivos versus programas por contenidos	39
2.1- Explorando lo curricular	39
2.2- Aportes respecto a la producción curricular	42
2.3- Del qué enseñar a quiénes son los sujetos que aprenden	44
2.3.1- El campo disciplinar de la Psicología y del Psicoanálisis y su influencia en los discursos de la Educación Física	44
2.4- El problema de la enseñanza y del saber	49
2.4.1- El saber y el lenguaje, el problema del sujeto	50
2.4.2- La enseñanza y el saber: de la tradición moderna al problema actual	51
2.4.3- La enseñanza y el saber como problema ético	53
2.5- Análisis diferencial: curriculum y saber	54
2.6- Sujeto y saber	59
2.6.1- Sujeto, lenguaje y saber	59
2.6.2- El sujeto de la Educación Corporal	62
3- Conclusiones preliminares	63
Capítulo III	65
1- El curriculum en Argentina: las transformaciones educativas centradas en las reformas curriculares	65
2- Cuestiones metodológicas: Análisis del discurso	66

3- La organización de los Contenidos Básicos Comunes	70
4- Organización de los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física	72
4.1- Introducción a los Contenidos Básicos Comunes de Educación Física	73
4.1.1- Cuerpo y movimiento. Formación de personas íntegras	73
4.1.2- Para formar una persona íntegra la Educación Física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significados	76
5- Análisis de documentos. Los CBC como objeto de investigación	78
5.1- Primeras conclusiones teóricas y epistemológicas	78
5.2- Los datos. Indagando en el interior de los CBC	80
5.2.1- El problema del sujeto en los CBC	81
5.2.2- El problema del conocimiento y el saber en los CBC	83
5.2.3- El problema de las prácticas y la enseñanza en los CBC	86
5.2.4- La sumisión de una propuesta de contenidos a una de objetivos en los CBC	87
6- Conclusiones del capítulo	88
Capítulo IV	89
Consideraciones finales y conclusiones	89
Bibliografía	93
Bibliografía citada	93
Documentos	96

INTRODUCCIÓN

Los profetas pueden enseñar conocimientos privados;
los profesores deben tratar conocimientos públicos.

Lawrence Stenhouse

Esta tesis es el resultado del trabajo y reflexión sobre el problema de los contenidos de la enseñanza. Es el estudio de un caso, los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física, en el marco de una reforma cuya mayor transformación consistió, en nuestra opinión, precisamente en proponer contenidos básicos para la educación en la República Argentina, en la década de 1990. La tesis problematiza aquellos supuestos que, a pesar del cambio teórico que se instrumentó, no formaron parte de la agenda de discusión y quedaron ligados a supuestos teóricos y prácticos con los que se intentaba discutir.

En el capítulo uno presentamos la investigación como parte de un proyecto mayor *CBC: del análisis a la instrumentación*, realizado en el marco del programa de incentivos a la investigación. Así, analizamos el recorrido discursivo de la reforma en relación con las prácticas escolares a las que estuvo destinado, a fin de recuperar críticamente los CBC como expresión concreta de una pedagogía sostenida en la enseñanza de contenidos.

Recuperar críticamente significa examinar qué ideas respecto del saber, del sujeto que conoce y del objeto a conocer contienen, qué supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje, aun cuando no se expliciten o no se expliciten con claridad, y qué obstáculos ofrecen a la instrumentación didáctica (Crisorio, 2000: 4).

Pasados diez años de la finalización de ese proyecto, reformulamos algunas de las preguntas y presentamos otras que nos interpelan en el marco de las perspectivas que la Educación Corporal nos brinda.

La Educación Corporal se propone incluir en el debate y en la práctica de la educación, en primer lugar la defisicalización del cuerpo humano, el lenguaje como práctica y no como representación, el inconsciente como discurso del Otro y no como represión de representaciones, la primacía del Otro como constitutivo y constituyente del sujeto, la tarea de dar y crear sentido (Crisorio, 2009: 7).

A partir de los aportes de la Educación Corporal, situamos la investigación en torno a las siguientes preguntas: ¿por qué una propuesta que se formula en términos de contenidos termina subsumida a una propuesta por objetivos? ¿Cómo influenciaron en las claves de escritura las perspectivas objetivistas y humanistas de los propios reformadores? ¿Es posible pensar un proyecto de educación a partir de contenidos? o ¿es posible pensar un proyecto de educación que no se centre en una clave de

objetivos? ¿cuál es el marco conceptual en el que hace sistema? ¿cuáles son los límites de esta propuesta? ¿qué es lo que no nos permite pensar?

Sostenemos que una pedagogía que parte de una propuesta centrada en la enseñanza de contenidos no puede subsumirse a una propuesta por objetivos, ya que tratan con un objeto diferente. Como se desarrollará en este trabajo, conocimiento y saber no son sinónimos. Presentar una propuesta pedagógica que parta del problema del saber en sus tres dimensiones –saber como positividad (en tanto representación-conocimiento), saber como negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto)– introduce el problema del sujeto. El sujeto se implica en su imposibilidad de saber y en ello radica su particularidad.

Es necesario hacer una distinción entre el sujeto singular y el sujeto particular. La siguiente cita de Alfredo Eidelsztein la precisa:

‘Singular’ tiende a lo ‘solo’, sin otro, raro y extraordinario. ‘Particular’, a lo que, sin perder las diferencias que comporta, se establece en relación, en función, de lo Otro. El primero favorece lo individual, el segundo la participación como parte distinta en el seno y en relación a una estructura. Sostenemos para el sujeto la condición particular de su existencia como *pars*,¹ parte de una estructura y rechazamos la singular, ya que nos afirmamos en que no hay sujeto sin Otro en una relación que Lacan planteó como inmixión.² (Eidelsztein; 2012: 50)

Por lo tanto, examinaremos críticamente las ideas de saber, de enseñanza y de sujeto que sostienen los CBC, y qué implicancias teóricas, prácticas, epistemológicas y políticas supone esta perspectiva. Analizaremos el pasaje de una matriz curricular basada en contenidos a una propuesta centrada en las características de los sujetos que aprenden; y también cómo los aportes de la psicología del desarrollo y del aprendizaje impactaron en la constitución del campo disciplinar y funcionaron como un obstáculo epistemológico en las discusiones de la impronta reformista. Estas cuestiones serán retomadas en el primer capítulo y al final de esta tesis.

En el primer capítulo, y luego de presentar el problema de investigación y las preguntas iniciales, recuperamos los antecedentes de los CBC a fin de situar los documentos en los procesos sociales, históricos y políticos en los que se implican. Como antecedentes se presentan la Ley de Educación Común 1420; la Ley Federal de Educación 24195/93; Los Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6.

¹ Cf. Lacan, J. (2010). Posición del inconsciente. Op. cit. p. 802.

² Lacan, J. (sin datos de la edición). *Acerca de la estructura como mixtura de una Otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto*. Baltimore. 21 de octubre de 1966. En www.acheronta.org.

Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes y los Antecedentes específicos de la investigación. CBC: del análisis a la instrumentación. En el marco conceptual se abordan precisiones teóricas, epistemológicas y políticas. Asimismo se presenta un abordaje del Currículum por objetivos, de los contenidos, conocimiento y saber, del Currículum y enseñanza y de los contenidos de la Educación Física, para finalizar el capítulo con las primeras conclusiones y una síntesis general.

El capítulo dos indaga la teoría del currículum en relación al saber, el sujeto, la enseñanza y la transmisión. Presentamos una revisión en relación a la enseñanza y lo curricular: en el apartado “Del qué enseñar a quiénes son los sujetos que aprenden” problematizamos los aportes de la psicología evolutiva y del desarrollo y las nociones de sujeto, objeto, desarrollo, ciencia, conocimiento y saber que operan en esta vinculación: el saber sabio y el saber para ser enseñado, la particularidad de la Educación Física; las discusiones en torno a su identidad y las recientes producciones epistemológicas; sus vinculaciones con otras áreas de conocimiento y particularmente con el discurso de la ciencia moderna. Analizamos la tradición moderna en relación a la enseñanza y al saber: La enseñanza como un problema ético, las concepciones de currículum que operan. Por último, el capítulo particulariza la discusión del Sujeto y el saber en el apartado “Sujeto, lenguaje y saber”; para dar lugar a la conceptualización del sujeto de la Educación Corporal. Al finalizar el capítulo, presentamos algunas conclusiones preliminares que nos permiten sintetizar la discusión y dar paso al capítulo tres.

En el tercer capítulo abordaremos el análisis específico de los CBC en relación a las ideas de saber, de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje que sostienen: ése es el apartado “El currículum en Argentina: las transformaciones educativas centradas en reformas curriculares”. En las cuestiones metodológicas trabajamos con el análisis del discurso que elaboró Michel Foucault. Presentamos la Organización de los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física, para centrar el trabajo en el análisis de documentos. El cuerpo y movimiento como conceptos estructurales de la teoría. La formación de personas íntegras como discurso que ejerció efecto de verdad. El trabajo con las fuentes se presenta de manera analítica: el problema del conocimiento y el saber en los CBC. El problema de las prácticas y la enseñanza en los CBC. Sus implicancias y obstáculos frente a una propuesta curricular que intentó centrarse en una Pedagogía por Contenidos. Los límites de esa propuesta. La sumisión de una propuesta de contenidos a una de objetivos en los CBC, en la etapa

en que los CBC debían contextualizarse (provincias). Finalmente, se enuncian las conclusiones teóricas y epistemológicas. Las consecuencias prácticas en vistas de proponer el deslizamiento de una Educación Física a una Educación Corporal.

Un cuarto capítulo plantea las consideraciones finales y las conclusiones de la tesis, que parten de la hipótesis presentada y de las preguntas enunciadas y proponen otros ejes para la crítica. Así, se pretende hacer una crítica en los términos en que Foucault la conceptualiza: como el modo en que los sujetos se arrogan el derecho de interrogar a la verdad sobre los efectos del poder y al poder sobre sus discursos de verdad.³ El estudio realizado presenta una propuesta para reformular los contenidos de la enseñanza desde una revisión crítica que parte del marco teórico de la Educación Corporal.

³ Véase Crítica y Aufklärung. ["Qu'est-ce que la Critique?"] Michel Foucault. Traducción de Jorge Dávila. *Revista de Filosofía-ULA*, 8, 1995

CAPÍTULO I

El 29 de noviembre de 1994, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó los CBC para la Educación General Básica, con la cláusula de que estarían sujetos a periódicas evaluaciones y eventuales modificaciones. Desde entonces, muchas cosas se han dicho y escrito, desde muy diversas posiciones, favorables y encontradas, respecto de la Transformación Educativa propiciada por la Ley Federal de Educación, y, en particular, sobre los CBC. Sin embargo, no es difícil advertir la ausencia de un análisis exhaustivo de los CBC en relación con las prácticas escolares (Crisorio, 2003: 4).

1- Problema de investigación

El trabajo que presentamos tiene como punto de partida específico una investigación que fue acreditada en el marco del programa de incentivos a la investigación para las Universidades Nacionales. En el proyecto *CBC: del análisis a la instrumentación*, nos propusimos

analizar el recorrido discursivo de la reforma en relación con las prácticas escolares a las que estuvo destinada, a fin de recuperar críticamente los CBC como expresión concreta de una pedagogía sostenida en la enseñanza de contenidos. (Crisorio, 2000: 4).

Luego del trabajo realizado, y a diez años de esa primera investigación, recuperamos algunas de las preguntas y presentamos otras que nos interpelan a la luz de los nuevos márgenes por los que transitamos. La hipótesis de esta tesis es que la propuesta de los CBC partió de un supuesto de enseñanza sostenido por una *pedagogía por contenidos* que no logró materializarse en las siguientes etapas de concreción.

Revisamos las ideas de saber, de enseñanza y de sujeto que sostienen los CBC, a fin de analizar el conjunto de supuestos que contienen los CBC y sus implicancias tanto teóricas como epistemológicas. Asimismo identificamos los pasajes en los cuales ese discurso queda en los marcos de una pedagogía por objetivos, por ejemplo discursos que focalizan en las características de los sujetos que aprenden con argumentos provenientes de la psicología del aprendizaje y del desarrollo. Cuestiones que no solo contradicen la propuesta de una pedagogía por contenidos, sino que también encuentran sus límites en la formulación teórica que sostienen.

2- Antecedentes

2.1- Ley de Educación Común 1420: 1884

Aprobada el 8 de julio de 1884, La Ley de Educación Común 1420 constituye un elemento fundamental en el Sistema Educativo Argentino. Allí se establece por primera vez la instrucción primaria, gratuita y gradual para todos los niños: “La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”⁴. Mientras que se comprometía a los padres a dar educación a los hijos (Cap. 1, Art. 3), la formación de los maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control general de la educación –pública y privada– se dejaba en manos del Estado. Tres cuestiones caracterizaban la instrucción primaria: la obligatoriedad, la gratuidad y la gradualidad, conforme a los preceptos de la higiene. “La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” (Cap. 1. Art. 2).⁵ La Ley establece un *mínimum* de instrucción obligatoria, organizado en materias, y regula la educación religiosa. Si bien el significado social y político ha sido diverso a lo largo de un siglo, nos interesa señalar que ésta Ley insta un proceso de normación que se inscribirá en nuestro sistema cultural y político.

La Ley de Educación Común establece *el qué* de la enseñanza y *el para quiénes*. Esta referencia es sumamente importante para nuestro trabajo, en función del análisis sobre las diversas matrices curriculares que presentaremos. En relación al *qué*, se enumera una serie de materias que conformarán la instrucción obligatoria, y en el artículo 7 se enuncia que este *mínimum* de materias estará en las escuelas públicas de todo el país, conforme a las adecuaciones necesarias.

El *mínimum* de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesos y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería (Art. 7).

⁴ LEY N° 1420 DE EDUCACIÓN COMUN (8 DE JULIO DE 1884) Capítulo I. Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. Art. 1

⁵ LEY N° 1420 DE EDUCACIÓN COMUN (8 DE JULIO DE 1884) Capítulo I. Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias.

Por tratarse de una Ley que intenta regular todo el sistema educativo de la Nación, se detallan tanto las cuestiones de los destinatarios (niños que concurrirán durante seis años a partir de los seis a los doce años) como la formación necesaria de los maestros, que será aportada por las escuelas normales de la Nación o de las provincias –hasta tanto los maestros sean suficientes, el Consejo Nacional de Educación autorizará a particulares para el ejercicio del cargo, previo examen y cumplimiento de requisitos (Art. 24). También se regulan las condiciones laborales tanto de maestros como de preceptores y subpreceptores, la asistencia de los alumnos a clases, las obligaciones de los padres, la inspección técnica y la administración de las escuelas. Se asigna un fondo común de las escuelas, llamado Fondo Escolar Permanente, y se regula/reglamenta la dirección y administración de las escuelas públicas, la biblioteca pública La Ley 1420 formó parte de los dispositivos del incipiente Estado Nacional y respondía a un modelo de país que, sin embargo, a lo largo del siglo XX fue transformado notablemente. La necesidad de sancionar una nueva Ley era evidente, aunque las principales críticas partieron de cuestionar el modelo de país que operaba y las Reformas que la precedieron.

2.2- Ley Federal de Educación (Ley 24195/93)

Sancionada el 14 de abril 1993 y promulgada el 29, La Ley Federal de Educación establece que el Estado Nacional, las provincias y la ciudad de Buenos Aires deberán fijar los lineamientos de las políticas educativas. La Ley propuso una nueva estructura del Sistema Educativo y amplió la obligatoriedad de escolarización. Pero, además, concretó la descentralización del sistema al pasar responsabilidades a las provincias y jurisdicciones. A su vez, la Ley especifica indicaciones para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, para su adecuación a las diferentes jurisdicciones y la adecuación de las nuevas estructuras y la organización de contenidos por ciclos.

Establecer en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y **contenidos básicos comunes** de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza –que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as– dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares (Art. 53, inciso b).⁶

En general, las propuestas curriculares también proponen orientaciones para la evaluación. Los CBC no escaparon a esta regla:

⁶ CAPITULO I. DEL MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. ARTICULO 53.

La evaluación de la calidad en el sistema educativo verificará la adecuación de los **contenidos curriculares** de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad, así como el nivel de aprendizaje de los alumnos/as y la calidad de formación docente (Art. 49).

La Ley Federal supuso una transformación educativa cuya principal herramienta fue la transformación curricular.

a) Concertar dentro de los lineamientos de **la política educativa nacional los contenidos básicos comunes** [...]. c) **Acordar los contenidos básicos comunes**⁷ de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial.⁸

En el marco de lo enunciado en esta Ley, dos cuestiones resultan en principio relevantes. La primera está relacionada con una nueva estructura del sistema educativo: “a) La adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los **contenidos básicos comunes** del nuevo diseño curricular.”⁹ La segunda es la posibilidad de concertar contenidos básicos comunes dentro de una política educativa nacional que prevé adecuaciones jurisdiccionales. Los artículos de la Ley que citamos dan cuenta del interés de delinear una política educativa nacional en donde se acuerden contenidos básicos comunes. Esta cuestión resulta de central relevancia para nuestro trabajo y, como hemos señalado en *CBC: del análisis a la instrumentación*, da cuenta de una transformación basada en una propuesta pedagógica de contenidos. Por otra parte, se trata de una transformación educativa que tiene como foco central la transformación del curriculum a nivel nacional. Esta cuestión será retomada a lo largo de nuestra investigación.

7 Las negritas son nuestras.

⁸ ARTÍCULO 56. -El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes:

⁹ DISPOSICIONES TRANSITORIAS Y COMPLEMENTARIAS. ARTÍCULO 66. -El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente de producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor a un año:

2.3- Documentos para la concertación: Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes

Los documentos elaborados para la transformación, llamados *Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes*, representan el antecedente clave para la elaboración de los CBC. En la introducción del documento se enuncian los dos objetivos que lo orientarán: “a) Alcanzar un acuerdo referido a los Criterios para la Elaboración de los diseños Curriculares de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As. b) Organizar la presentación de los Contenidos Básicos Comunes” (Serie A - Nro. 6. Introducción). También se establecen criterios a fin de organizar las presentaciones de los CBC para su elaboración en las provincias y en la Municipalidad de Buenos Aires.

Los diseños de las jurisdicciones y de la Municipalidad de Buenos Aires tendrán bases comunes y se orientarán a partir de los siguientes interrogantes o temas:¹⁰ ¿qué sujeto/persona se forma? ¿Por qué y para qué enseñar y aprender? ¿En qué situación se enseña y se aprende? ¿Qué enseñar y aprender? ¿Cómo? ¿Dónde, a quiénes y quiénes enseñan? ¿Cómo saber qué se enseñó y aprendió, y qué no y por qué?

En el documento se afirma que las provincias y la municipalidad de Buenos Aires compartirán la concepción de Diseño Curricular, como la “explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje.” Continúa precisando su función e incumbencia, y establece criterios básicos para la enunciación y evaluación de los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos políticos y socioeconómicos. Propone una elaboración articulada desde el nivel inicial hasta el superior y en las diversas jurisdicciones. Asimismo se enuncian las características sobre las que se asentarán los diseños curriculares de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires:

1. Tendrán bases comunes. Para garantizar la unidad nacional, promover un proceso compartido de mejoramiento de la calidad y la equidad educativa en todo el territorio y posibilitar la libre circulación de las personas, los diseños curriculares de todo el país tendrán las siguientes bases en común. (La Constitución Nacional. Las finalidades y objetivos que marca la Ley Federal de Educación. Los Contenidos Básicos Comunes que se aprobarán en diciembre de 1994. Criterios comunes de calidad de la educación y su evaluación que se fijarán a través del Consejo Federal de Cultura y Educación y servirán de marco al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación).

¹⁰ Véase Serie A - Nro. 6. Introducción. Punto B

En el ítem 2.1 se enuncia que los componentes de todos los diseños curriculares permitirán responder a las siguientes preguntas: ¿qué sujeto/persona se forma? ¿Por qué y para que enseñar y aprender? ¿En qué situación se enseña y aprende? ¿Qué enseñar y aprender? ¿Cómo? ¿Dónde, a quienes y quienes enseñan? ¿Cómo saber que se enseñó y aprendió y que no y por qué? Estas preguntas se responden desde diversos niveles de reflexión y explicitación del proyecto curricular. Se seleccionaron los siguientes componentes del documento, sin que el orden de sus enunciados implique jerarquía o prioridad, la cual será establecida para cada jurisdicción. Los Documentos presentarán el perfil del sujeto o persona que se desea formar, y explicitarán el por qué y para qué enseñar. Presentarán una serie de conceptos, procedimientos, valores que se considera que deben ser aprendidos. Se enuncian, entre otros, el triángulo didáctico, la inclusión de propuestas de contenidos transversales, la carga horaria, los procedimientos de evaluación, condiciones, perspectivas, modalidades de organización institucional respecto de los CBC, criterios para Desarrollo Curriculares posteriores, etc.

Entre las recomendaciones para la presentación de los CBC, se encuentra la organización flexible para posibilitar desarrollos posteriores en cada provincia y en la Municipalidad de la Ciudad de Bs. As., respetando los criterios para la selección y organización de contenidos; facilitando organizaciones posteriores; organizando niveles; teniendo en cuenta las áreas definidas que incluyen, en algunos casos, la combinación de disciplinas; determinando ciclos; incluyendo sugerencias para modificaciones y adecuaciones posteriores; organizando capítulos que incluirán áreas y temas transversales; y siguiendo las recomendaciones que siguen a continuación. Los criterios para la planificación de diseños curriculares compatibles en las provincias y en la Municipalidad de Buenos Aires contemplan un Glosario que incluye definiciones previas que han sido acordadas en documentos anteriores y aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación (Contenidos: Documento Serie A. Nro. 6, Ítem II, 2).

- 1- Los contenidos se refieren al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas.
- 2- Las modernas teorías del currículo han puesto de manifiesto que los contenidos [...] abarcaban variadas formas culturales.
- 3- La escuela enseña, además de conocimientos científicos, valorizaciones, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos, tanto implícita como explícitamente.

4- Los contenidos pueden –entre otras alternativas– discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes.

5- Contenidos Transversales (Documento Serie A. Nro. 8, Ítem II, 7). Son aquellos contenidos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general.

Por último, el Documento señala que el proceso de elaboración curricular tendrá diferentes niveles de concreción, nacional, jurisdiccional e institucional (Documento Serie A. Nro. 6, Ítem IV).

Resumiendo, *los documentos incluidos en la Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes* se constituyeron como un elemento clave en el proceso de elaboración de los CBC y de sus adecuaciones tanto jurisdiccionales como institucionales. Por otra parte, prevén la organización en áreas en cada uno de los niveles y enuncian las materias que incluirán. Plantean una matriz organizacional del documento, e incluyen las categorías y perspectivas teórico-políticas, el problema del sujeto y el tema del saber. Por último, en el glosario se presentan las definiciones de los contenidos a los que se remitirá la propuesta educativa. Llegados a este punto, nos interesa señalar que se caracteriza a los contenidos como saberes, pero se propone su apropiación y asimilación a fin de garantizar la formación de las competencias previstas. Ya en los documentos que anteceden a su elaboración, los CBC se conciben desde la perspectiva de una pedagogía por contenidos que se justifica, sin embargo, en una pedagogía por objetivos. Estas discusiones se retomarán a lo largo de esta tesis.

2.4- Antecedentes específicos de la investigación. CBC: del análisis a la instrumentación¹¹

El proyecto indagó, en los CBC y en el discurso de la transformación educativa, las ideas respecto del conocimiento, del sujeto que conoce y del objeto a conocer en que se apoyan los saberes privilegiados, así como su organización y las estrategias para su articulación con las prácticas concretas, poniendo en relación los CBC con la transformación en sí misma. Importó considerar la coherencia interna y externa de la propuesta de CBC, es decir, tanto su consistencia epistemológica como su viabilidad y

¹¹ Crisorio, Ricardo Luis, director (2003). CBC: del análisis a la instrumentación / H366 (Proyecto de investigación). UNLP, FaHCE, Departamento de Educación Física. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy247>

eficacia en tanto propuesta pedagógica innovadora. El análisis se realizó sobre los CBC y sobre el conjunto de los documentos elaborados por el Ministerio Nacional y el Consejo Federal de Educación que los enmarcaron. Para ello, se construyeron categorías de análisis que permitieron relacionar lo efectivamente dicho (escrito) con las proposiciones de distintas epistemologías y con los problemas de las prácticas educativas. Luego se triangularon las distintas fuentes consultadas.

Como señala el epígrafe con el que comienza este capítulo, pese a todo lo dicho y escrito al respecto falta todavía un análisis exhaustivo de los CBC en relación con las prácticas escolares, respetando los criterios para la selección y organización de contenidos; facilitando organizaciones posteriores; organizando niveles; teniendo en cuenta las áreas definidas que incluyen, en algunos casos, la combinación de disciplinas; determinando ciclos; incluyendo sugerencias para modificaciones y adecuaciones posteriores; organizando capítulos que incluirán áreas y temas transversales; y siguiendo las recomendaciones que siguen a continuación.

Este análisis resulta decisivo, en tanto una propuesta de contenidos es una instancia teórica, construida después o antes de la acción, que no puede reflejar, traducir o explicar las prácticas, que necesariamente las simplifica, las detiene en un tiempo que no es el de ellas. Esto hace imprescindible examinar dicha construcción teórica, desprender de ella principios que posibiliten operar en la instrumentación didáctica en relaciones de relevos, movimientos de alternancia, de substituciones sucesivas, entre la acción de la teoría y la acción de la práctica. De lo contrario, los CBC se reducen, como ocurre actualmente, a un desvaído intento de prescripción u orientación de las prácticas, o a una descolorida representación de las mismas.

En este marco, los discursos que durante este tiempo rodearon la Reforma Educativa han olvidado y hecho olvidar lo que en nuestra opinión constituyó su principal virtud: el cambio de un modelo pedagógico centrado en el cumplimiento de objetivos por otro basado en la enseñanza de contenidos; es decir, de una propuesta educativa organizada en relación a conductas supuestamente observables en los individuos por otra que, debidamente realizada, permite la construcción de un sujeto de conocimiento. De hecho, el debate teórico respecto de los contenidos y de su transmisión, el análisis de los CBC en tanto fuente de la acción magisterial cotidiana, ha sido reemplazado, en las instancias administrativas de la Transformación, por respuestas técnicas a los problemas de su “secuenciación”, su distribución en “unidades didácticas” y su evaluación mediante las “expectativas de logros”.

Mientras tanto, el cambio efectivo en las prácticas educativas no se verifica. Por cierto, las causas son seguramente muchas y muy distintas, y entre ellas parecen sobresalir las de índole económica y política; pero basta recorrer el país, observar las prácticas escolares e indagar en los sentidos que les imprimen maestros y profesores, para advertir la confusión que resulta de la aleación de discursos diversos, incluso contradictorios, respecto de los contenidos a desarrollar y de los modos de seleccionarlos y secuenciarlos, de pensar y planear su enseñanza y llevarla a cabo. Sobre las prácticas de los maestros y profesores pesa un conjunto de discursos didácticos y disciplinares, amalgamados con trayectorias de formación y experiencias profesionales, que interpretan la enseñanza de contenidos mediante claves más propias de la pedagogía de objetivos (el concepto de niño de la psicología, el establecimiento de logros observables, el desarrollo de capacidades o la reorganización de estructuras) y, consecuentemente, la fragmentan y tecnifican. En el proceso que medió entre su aprobación y su instrumentación, los CBC dejaron de constituir la “matriz básica para un proyecto cultural nacional” para cristalizar, en algunos diseños curriculares jurisdiccionales, como contenidos de enseñanza, y para transformarse en otros en lineamientos cuya compatibilidad con la definición inicial del “conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” (CBC, 1995: 21) es muy difícil encontrar, por lo menos en el área de Educación Física. La lectura comparada de los *curricula* de las distintas provincias y de los CBC muestra que prácticamente en ningún caso estos últimos constituyeron la materia de un análisis que permitiera actualizar los lineamientos o diseños curriculares jurisdiccionales para dar paso a su vez a diversos, pero compatibles, proyectos curriculares institucionales, como querían los acuerdos del Consejo Federal de Educación. Ese análisis falta también, como hemos anticipado, en la bibliografía ofrecida por la industria editorial, la cual tiende a establecer criterios de selección, jerarquización y organización de contenidos, así como formas de planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza, a partir de un conjunto de presupuestos didácticos y disciplinares que en nuestra opinión no pueden surgir del análisis de los CBC sino del intento de aplicación de teorías ajenas a ellos.

No obstante, nuestra investigación no se propuso puntualizar defectos de incomprensión con ánimo de indicar errores teóricos o técnicos en los responsables de llevar a la práctica los CBC tanto a nivel jurisdiccional como institucional, sino rastrear las causas por las cuales una reforma cuyo propósito explícito era dotar de unidad al sistema educativo nacional no sólo falla sino que provoca el efecto inverso.

Nuevamente, podrían investigarse las circunstancias políticas y económicas que la rodearon y atravesaron, las motivaciones no explícitas, las presiones de los organismos internacionales que la financiaron, pero ese tipo de estudios corresponden a la sociología, no a nuestra disciplina. Nos interesa, en cambio, analizar el recorrido discursivo de la reforma en relación con las prácticas escolares a las que estuvo destinada, a fin de recuperar críticamente los CBC como expresión concreta de una pedagogía sostenida en la enseñanza de contenidos, para examinar qué ideas respecto del saber, del sujeto que las sustentan.

2.5- La Reforma Educativa y la propuesta de un curriculum nacional

La reforma educativa en nuestro país centralizó su implementación en la transformación curricular y en la reestructuración del Sistema Educativo. La Ley Federal de Educación, aprobada en abril de 1993 por el Congreso Nacional, enunciaba que todas las provincias de Argentina y la Municipalidad de Buenos Aires acuerden los aspectos básicos para su puesta en práctica.

En consecuencia, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el marco de los artículos 53 y 56, promovió el acuerdo, plasmado en la Resolución N° 26/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación, que definió la agenda de discusión inmediata para la aplicación de la Ley con los siguientes temas:¹²

1. Caracterización de los ciclos y niveles de la estructura del Sistema Educativo.
2. Objetivos y Contenidos básicos Comunes de los currícula de los distintos niveles y ciclos.
3. Red de formación, perfeccionamiento y actualización docente.
4. Programa de asistencia directa para compensar diferencias regionales.
5. Equivalencias de títulos y estudios.
6. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.

Por ende, los Contenidos Básicos Comunes (CBC) forman parte de los acuerdos federales para la Transformación Curricular, y

constituyen la definición del conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación). Los CBC son la matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos o diseños

¹² Introducción a los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. República Argentina, 1995, pp. 21.

curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares jurisdiccionales.¹³

En consecuencia, el proceso de Transformación curricular se organizó en tres niveles de concreción: nacional, jurisdiccional e institucional. En este marco, la matriz curricular nacional posibilitó las adecuaciones jurisdiccionales de todas las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, coordinadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Si bien este proceso de centralización y descentralización tuvo un fuerte impacto entre los diferentes cuerpos sindicales, representantes políticos y maestros y profesores, lo cierto es que se trataba de un curriculum cuya flexibilidad estaba dada por dos cuestiones básicas: la posibilidad de adecuaciones regionales y la impronta de una propuesta centrada en contenidos de la enseñanza. Dicho esto, presentaremos algunos de los problemas que el marco curricular nacional intentó resolver:

En primer lugar, hay contenidos de la enseñanza que se consideran necesarios para toda la población del país. [...]. Por otra parte, si un niño de la provincia de Buenos Aires tiene que ir a vivir a la provincia de Córdoba, ¿va a tener que estudiar otros contenidos, completamente distintos? [...] Por último se ha señalado el riesgo que generaría una excesiva diversidad, vista la necesidad de promover ciertas bases nacionales comunes frente a la heterogeneidad y la diversidad sociocultural existente en el país (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 93- 94).

Los cambios de normativas siempre pretenden atender a demandas específicas de la población. Las migraciones, acentuadas en el período que analizamos, generaban una situación a la que el estado nacional tenía que atender. Una Ley que proponía ampliar la escolaridad de niños y jóvenes tendría que generar condiciones para su implementación. Los Contenidos Básicos Comunes forman parte de estos acuerdos y de los lineamientos educativos que intentaron una democratización de la enseñanza en términos de una política identitaria.

Como respuesta a estos problemas la Ley Federal de Educación propone, en el artículo 53 inciso b,

Establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza –que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as– dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares.

La Ley Federal de Educación establece objetivos y contenidos básicos comunes: comunes en tanto están destinados a todos los estudiantes, y básicos en cuanto se

¹³ Ibid.; pág. 21.

consideran los elementos culturales que serán privilegiados para la enseñanza en todo el país. La mención de objetivos es parte de lo que presentamos como dificultad en esta propuesta. Y nos preguntamos, ¿es posible elaborar un curriculum que no sienta finalmente sus bases en una propuesta de objetivos?

Los Contenidos Básicos Comunes fueron la matriz básica sobre la que se elaboró los currículos de las jurisdicciones, y la transformación una propuesta que se concretó en tres niveles. Si el primero fue la confección de los CBC, que se realizó en el marco del Estado Nacional con la participación de representantes de todo el país –dedicamos el capítulo tres a este análisis–, el segundo, sobre el que nos detendremos aquí, correspondió a las provincias. La lectura comparada de los currícula de las distintas provincias y de los CBC mostraba ya entonces (a principios de la década pasada) que prácticamente en ningún caso estos últimos constituyeron la materia de un análisis, ni siquiera en la bibliografía ofrecida por la industria editorial, sino el objeto de operaciones técnicas –por ende no reflexivas– respecto de su selección, jerarquización y organización, formas de planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza, etc., realizadas a partir de un conjunto de presupuestos didácticos y disciplinares que, lejos de surgir del análisis de los CBC, se basaban en una serie de teorías preexistentes. Nuestra investigación procuró rastrear las causas por las cuales una reforma cuyo propósito explícito fue dotar de unidad al sistema educativo nacional no sólo falló sino que produjo el efecto inverso; para ello se centró en el análisis del recorrido discursivo de la Transformación en relación con las prácticas escolares a las que estaba supuestamente destinada, y no en la inquisición de las intenciones políticas y económicas que la rodearon y atravesaron, las motivaciones no explícitas, las presiones de los organismos internacionales que la financiaron, etc. De todos modos, esas instancias recurrieron al discurso que tomamos por objeto y no a otro, con las consecuencias prácticas que también procuramos analizar. Privilegiar el estudio de los supuestos epistemológicos en el discurso de la Transformación implica elegir un objeto relativamente más estable que la historia activa de su puesta en práctica; implica situarse en esa puesta en práctica con el propósito de indagar si el conjunto de problemas que nos interesan, para el que no encontramos explicaciones ciertas, tiene su punto de partida en las formaciones teóricas y preteóricas, explícitas e implícitas, que intencionada o inintencionadamente le dieron sentido.¹⁴

Tanto los conceptos de la psicología experimental como los de la tecnología educativa (que encuentra en aquélla su fuente privilegiada) aparecen en los currícula

¹⁴ Véase Crisorio (dir.) (2003a).

jurisdiccionales, recubriendo la propuesta de contenidos y justificando el giro “objetivista”. La introducción a la propuesta curricular de Educación Física de la provincia de Tucumán, por ejemplo, plantea la necesidad de reflexionar sobre la identidad disciplinar de la Educación Física, sobre sus contenidos disciplinares, el campo del saber en que se sitúa y lo que ofrece a la comunidad para, a partir de ello, “definir los propósitos educativos que constituirán las guías para organizar situaciones educativas valederas y seleccionar los procedimientos oportunos para llevar a término las propuestas pedagógicas”.¹⁵ En la misma introducción “se considera a la Educación Física como una educación para y por el movimiento, que aborda la sistematicidad de las conductas motoras específicas del área con miras a su concientización, enriquecimiento y progresiva especialización.”¹⁶ Recién al final de esta introducción se formulan los contenidos del área, precedidos además por los objetivos a cumplir en cada ciclo. Del mismo modo, en la Introducción a los CBC de Educación Física se afirma que

la educación física es concebida como una ***educación corporal*** o ***educación por el movimiento***, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social (CBC, 1995: 305; cursivas y negritas en el original).

La propuesta curricular de Educación Física de la provincia de Corrientes, por su parte, se enmarca en la determinación general de estimular “la maduración sensorio motriz”, que la Ley Federal de Educación establece como principio de la política educativa,¹⁷ y se apoya en un conjunto de funciones que son propias del “movimiento”: la “Función de Conocimiento” (“el movimiento es un instrumento cognitivo fundamental del sujeto”); la “Función de organización de las percepciones” (“el sujeto, a partir del movimiento, se orienta (...) y toma conciencia de su propio cuerpo”); la “Función de relación” (“por medio de las actividades físicas el sujeto se relaciona (...) en un primer estadio mediante el juego y luego con el deporte”; y otras funciones, como la “catártica”, “higiénica”, “de compensación”, etc., de larga tradición en la Educación Física. Es claro, además, que la palabra “sujeto” se utiliza como sinónimo de “hombre”, sin explicaciones ni problematizaciones. De lo que en realidad se trata es del individuo, tomado tanto en los términos de la educación psicomotriz como en los de la educación físico-deportiva (Crisorio, 2003). En los Fundamentos generales del Área de Educación Física, la curricula de la provincia de Jujuy declara que

¹⁵ Área de la Educación Física, P.R.I.S.E, Tucumán, pág. 1.

¹⁶ Área de la Educación Física, P.R.I.S.E, Tucumán, pág. 2.

¹⁷ Documento de la Jurisdicción de Corrientes, Fundamentación, pág. 1.

Las configuraciones de movimiento o prácticas motrices, cultural y socialmente significativas, que permiten a la educación física el cumplimiento de sus propósitos son: los juegos, la gimnasia, los deportes, la natación y las actividades de vida en la naturaleza y al aire libre,¹⁸ en lo que concuerdan con los CBC; y, sin embargo, los alcances de los contenidos se formulan en términos de objetivos, como, por ejemplo, “Adquisición y desarrollo progresivo de técnicas de nado”.¹⁹

En nuestra opinión, estos ejemplos, que podríamos multiplicar sin esfuerzo, muestran que en el proceso que medió entre su aprobación y su instrumentación, los CBC dejaron de constituir la “matriz básica para un proyecto cultural nacional”, y pasaron a restituir modelos curriculares caducos cuya potencia “epistémica” fue (es) ignorada no tanto y no sólo por los receptores del “conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país” (CBC, 1995: 21), sino también por sus emisores; todo esto entorpeció la articulación con las prácticas concretas hasta hacerla fracasar (insistimos en que no se trata de hacer una lectura normativa o ideológica de la Transformación, como suelen hacer algunos estudios sobre el sistema de educación, sino de ver cómo funcionan ciertos mecanismos discursivos del sistema de educación, sobre todo aquellos que parecen expresar las ideas más positivas).

Finalmente, el tercer nivel corresponde a la efectiva implementación en las escuelas. Las críticas realizadas, se orientaron a señalar la impronta de esta regulación centralista o centralizada como uno de los modos de intervención del Estado sobre la vida de las personas, por su función social y política de transmitir los bienes culturales a toda la población.

¹⁸ Diseño Curricular – 3ra. Versión, febrero 1997 – Jujuy, pág. 199.

¹⁹ Diseño Curricular - 3ra. Versión, febrero 1997 – Jujuy - s/n eje nº 3 contenidos conceptuales.

3- Marco conceptual. Precisiones teóricas, epistemológicas y políticas

3.1- Currículo por objetivos

La elaboración del currículum se enmarca en diversas matrices propias de las concepciones que se legitiman en el campo educativo en un momento histórico y político. A su vez, otras áreas de conocimiento impactan fuertemente sobre su legitimación. El caso de la psicología es un claro ejemplo de la influencia del desarrollo de una disciplina en la configuración del currículo. A fines del siglo XIX y principios del XX se pasó de un currículo como guía ordenadora de contenidos a una organización de conocimientos pautada en función de los “sujetos” que aprenden.

A fines del siglo XIX y comienzos del XX la lógica interna de la enseñanza y la lógica estructuradora de los currículos se vieron fuertemente influenciadas por las nuevas concepciones de aprendizaje y de sujeto provenientes del desarrollo de la psicología como disciplina autónoma de la filosofía. El currículo entendido como plan o programa ordenador y guía de la enseñanza se comenzó a diseñar sobre otras bases. Los objetos de conocimiento consignados como contenidos para enseñar característicos de los diseños anteriores se reformularon sobre la base de las características de los sujetos aprendientes (Bordoli, 2013: 185).

El deslizamiento de los recortes disciplinares a las características del sujeto que aprende le otorga al currículo otra matriz estructural. El objeto de preocupación pasa a ser las características de los sujetos que se especifican en función de las corrientes psicológicas que operen. La secuenciación, progresión y ordenamiento de los contenidos deja de ser una preocupación, dando paso a “nuevas” prioridades en torno a las definiciones curriculares. De este modo, los aportes de la incipiente psicología a fines del siglo XIX y principios del XX aportan otro orden a la matriz curricular, pasando del qué enseñar a quiénes son los sujetos que aprenden. Para complejizar la situación, los currículos se adecuarán a las perspectivas teóricas que se usan como marco de referencia para problematizar al sujeto.

La Pedagogía por Objetivos considera el aprendizaje a partir de ciertas conductas observables, que se establecen en términos operativos. Se parte de suponer qué puede o no hacer cada uno a partir de ciertos criterios de definición: etapas evolutivas, estadios de desarrollo, capacidades, género, etnias, etc. Esto genera una enseñanza que propone aprendizajes sin referenciales culturales *—específicamente sin dimensionar lo político—* y anticipa las prácticas corporales de los sujetos a partir de prescripciones de orden biológico, psicológico, “científico” o de cualquier otro orden. Si bien el establecimiento de estadios del desarrollo cognoscitivo ha sido capital en la

formación de la psicología genética, una minuciosa descripción de los estadios no basta para analizar los complejos procesos de aprendizaje.

Por otra parte, como ha sido demostrado, en buena medida la llamada pedagogía por objetivos (o enseñanza basada en los objetivos) es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia –la eficiencia, recordémoslo, es considerada un valor básico en las sociedades industrializadas, ya que estas se orientan de forma decisiva por lógicas de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de las instituciones en general. Esta visión clasifica los saberes y las prácticas a partir de valoraciones de utilidad, y considera útil lo que pueda ser productivo, eficiente, rentable y, por tanto, toda la educación que lo enseña. En esta perspectiva, los juegos, por ejemplo, son considerados algo menor; no así los deportes, ya que se los suele inscribir en ciertas lógicas de mercado que formarían parte de su *esencia*.

El objetivo se logra o no se logra, no caben procesos intermedios. La racionalidad pretende partir de los enunciados específicos, e incluso esta especificación se pone como condición de la consecución misma de los objetivos. La eficiencia de la enseñanza se mide en función de los cambios “observables” que produce en los alumnos y en la medida en que éstos consiguen las metas propuestas. El modelo de la pedagogía por objetivos es una técnica pedagógica que parte de modelos y métodos supuestamente científicos y teorías que sustentan cierto modo de construcción del currículo, de su diseño, y en general de un modo particular de pensar la educación. Sin embargo, como se trata de una tecnología aplicada a personas, no puede analizarse sólo como una técnica, sino que implica principalmente un conjunto de valores, una ética y hasta una estética de las prácticas educativas; si no, esta técnica se reduce a una mecánica, en tanto busca la eficiencia educativa. En efecto, en ésta perspectiva prevalece la necesidad de definir los procesos más eficaces para que se logren los objetivos propuestos, y estos objetivos siempre anteceden al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así las adecuaciones estarían destinadas a revisar el proceso en referencia a planteos previos, preestablecidos, acordes al grado de desarrollo y maduración supuestos en los alumnos en cada etapa. Las posibilidades de aprendizaje estarían reguladas, según este modelo, con saberes provenientes de la psicología evolutiva, considerados científicos y por lo tanto irrefutables. Lo científico se

circunscribe a ciertos supuestos establecidos que garantizarían las bases de los aprendizajes en cada momento evolutivo, y que tendrían además un orden secuencial y progresivo hacia estadios más avanzados y complejos. En Educación Física esto se ha realizado, por ejemplo, a partir de métodos que van desde las prácticas supuestamente más simples a prácticas supuestamente más complejas, de movimientos sencillos a complicados, de habilidades “básicas” a “específicas”, etc.

Si bien no se trata de realizar una transferencia lineal de las teorías de la psicología a la educación, aquella ha sido de mucha influencia en relación a los supuestos sobre cómo se realizan los aprendizajes. Es así que las prácticas escolares de la educación física han tomado y toman como verdades científicas indiscutibles saberes provenientes de la psicología evolutiva. Snelbecker, sin embargo, afirma que no puede hacerse una utilización mecánica de la teoría psicológica, sino que hay que tomarla “como una fuente de hipótesis de potencial relevancia para la práctica educativa pero sin poderse aceptar plenamente hasta no haberse demostrado su valor en los procedimientos educativos” (1974: 161).

La pedagogía por objetivos busca resultados a partir de los objetivos establecidos; en consecuencia, los medios para su consecución pasan a ser una preocupación de primer orden. Por lo tanto, el tecnicismo pedagógico no se ocupará de conocer, sino de actuar eficazmente. Su preocupación central consiste en cómo formular adecuadamente los objetivos. El diseño mecánico, subyacente en este modelo, olvida que muchos de los efectos de aprendizaje se deben a variables que su esquematismo no considera, como el profesor, los compañeros, los grupos sociales de referencia, los saberes, etc. Todos sabemos que niños, jóvenes y adultos escolarizados aprenden muchas veces al margen de las intenciones de los docentes, y más aún si la propuesta se reduce a lograr resultados completos. Este enfoque que pondera objetivos específicos no contempla cualquier otra experiencia de aprendizaje, por concreta que pueda ser. Al suponer un objeto universal, consciente y unificado, y a su vez un logro completo esperable, no sólo se organizan las enseñanzas para que nadie aprenda menos de lo deseable, sino también, y sobre todo, para que nadie aprenda más.

A la pedagogía mecanicista y atomista que subyace a la pedagogía por objetivos, hay que oponer otra que fomente la participación en experiencias concretas de aprendizaje, considerando que el sujeto que aprende lo hace a su modo: habría que enfocar la tarea escolar como un proceso molar y no en forma atomizada, como un aprendizaje que, en su faceta cognitiva más rica, se entienda como un proceso de

reorganización constante como consecuencia del cambio que supone la adquisición de nuevos significados, y que, además de atender a la dinámica psicológica, considere al alumno en su contexto social y cultural. (Véase Sacristán, 1986: 113).

Los objetivos conductuales surgen con los primeros planteamientos de la teoría curricular; formalmente, los encontramos en el trabajo de Tyler titulado “Principios Básicos del currículum”. Allí afirma que los objetivos no son propósitos que tiene el instructor de un curso, ni sus ejecuciones, tampoco las descripciones de temas o de contenidos, sino

los enunciados que indican los tipos de cambio que se buscan en el estudiante; por ello, la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante (Tyler, 1970).

El aprendizaje es considerado como un resultado (en detrimento del proceso), es empírico, susceptible de ser experimentado, homogeneizante, común, universal, y las discusiones se encaminan a resolver un camino de eficiencia para una sociedad capitalista. Además, al suponer un sujeto conocido a priori, no sólo se determinan los objetivos a lograr independientemente de éste, sino que se prescriben y condicionan las prácticas escolares. En cambio, una propuesta centrada en contenidos nos permite, por ejemplo, revisarlos, adecuarlos, pensarlos, transformarlos. Cada uno de los actores sociales *hace cuerpo* algunos saberes, pero eso puede o no verse en las prácticas. Si bien es imposible meterse adentro del cuerpo de una niña y medir qué habilidades ha desarrollado, sí se puede ver en las prácticas si salta o no la soga, si puede saltar con dos sogas a la vez, si manifiesta el deseo de jugar.

Un contenido es algo que se aprende, es un saber, una práctica histórica y política. Los contenidos no forman parte de ninguna naturaleza humana, sino que conforman un continente construido, acordado y legitimado. Por ejemplo, que la *eme* se llame *eme* y tenga un sonido distinto del que usamos para nombrarla y que, además, cuando se suma con una vocal lo que dicen juntas no haga referencia a su nombre, sino a un sonido particular que resulta de tal combinación, deriva en última instancia de determinados acuerdos que, para la conformación de nuestra lengua, se han hecho en alguna ocasión. Por fuera de toda lógica universal, los sonidos que interpretamos, por ejemplo, no se desarrollan en relación a una maduración “natural”, sino que deben ser aprendidos y, así, transformados en saberes. De este modo, los contenidos no forman parte de los sujetos sino que circulan en las sociedades actuales e históricas y pueden

ser compartidos. Esto es una cuestión central para analizar nuestro problema. No hay cómo compartir un objetivo, pero sí un contenido.

Los contenidos constituyen saberes a partir de la cultura. A su vez, son considerados imprescindibles en la conformación de los sujetos (presentaremos esta discusión a lo largo de la tesis). Tradicionalmente se llamó contenidos a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinares, y se los vinculó directamente con productos de las prácticas de generación de conocimiento. Las modernas teorías del currículo han puesto de manifiesto que los contenidos exceden siempre esa caracterización, ya que de hecho abarcan variadas formas culturales. La escuela enseña, “además de conocimientos científicos”, valoraciones, actitudes, habilidades, métodos y procedimientos, tanto implícita como explícitamente. Es necesario reflexionar sobre lo implícito para evaluar si lo que se enseña de este modo es lo más pertinente o necesario, y hacerlo explícito. Para ello se requiere asumir la complejidad y variedad de los contenidos escolares. Por último, los contenidos pueden –entre otras alternativas– discriminarse en conceptos, procedimientos y métodos, valores, normas y actitudes. Pero cada clasificación sólo implica diferentes dimensiones de las prácticas.

3.2- Contenidos, conocimiento y saber

Pensar los contenidos de la enseñanza nos compromete a revisar los nuevos entramados sociales y nuestras ideas e ideales acerca del proyecto escolar actual. Suponer la presencia de un sujeto particularmente situado, en los maestros, profesores y estudiantes, es parte de la construcción imprescindible del objeto. De este modo, reconocer la construcción de una ética, de una moral y de una estética en cada particularidad es ineludible para nuestro estudio. Ahora bien, la posibilidad de pensar de otra manera (el *ethos* en Foucault), es decir, la forma en que las personas hacen, obran, piensan, dicen o no cada una de las acciones enumeradas, nos invita necesariamente a revisar las prácticas, en nuestro caso escolares, en relación a las ideas de verdad, saber y ejercicio de poder.

Históricamente, los discursos de los textos escolares o curriculares, leyes, resoluciones, instructivos, han propuesto una educación común para todos y han instaurado la idea, atractiva por cierto, de la igualdad de posibilidades. ¿Quiénes podrían cuestionar éstas ideas? ¿Cómo oponerse a estos nuevos repertorios democráticos, es decir, a la igualdad de oportunidades? Sin embargo, producto de

estas afirmaciones se han propuesto prácticas homogeneizantes que, como tales, no han permitido ver que ahí mismo, frente a nosotros, hay un sujeto que no es una caja vacía, sino que ha transitado y transita por grupos, momentos, situaciones, que hace y deja de hacer, que piensa, que dice, que aprende o no, que hace cuerpo de los conocimientos y puede (o no) transformarlos en saberes. Pensemos un ejemplo: cuando decimos que alguien sabe cómo llegar a algún lugar, es porque no sólo conoce el mapa o las rutas posibles, sino que, además, sabe cuál es el mejor camino, el más rápido, el menos transitado, el más “efectivo” para llegar. En ese entramado de decisiones puede no haber un pensamiento consciente, puede que la persona esté escuchando al mismo tiempo un programa radial, pensando en cómo resolver una situación o teniendo una intensa charla con su acompañante. El saber no es la suma de conocimientos, porque de éstos se puede decir siempre si son verdaderos o falsos, exactos o inexactos, aproximados o definidos, contradictorios o coherentes. Ninguna de estas distinciones es pertinente para describir el saber, que es el conjunto de los elementos (objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas) formados a partir de una única y misma positividad, en el campo de una formación discursiva unitaria.

Foucault entiende por “saber” las delimitaciones y las relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva (el dominio de los objetos); 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos (posiciones subjetivas); 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos (AS, 238). El conjunto así formado a partir del sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación discursiva es lo que se podría llamar “saber” (Castro, 2010: 363).

El conocimiento asume no sólo la condición de universalidad, sino también, y sobre todo, una intrínseca e ingenua relación entre verdad y objetividad. La búsqueda de la verdad se circunscribe al descubrimiento de la cosa que, por fuera del sujeto, espera pacientemente ser relevada. Frente a una idea de progreso natural de la ciencia, del saber y del hombre, lo que nos proponemos es estudiar los modos de construcción de saber: ¿por qué procesos transitan los saberes y de qué modo se convierten en legítimos contenidos escolares? La escuela enseña tradiciones públicas, es decir, una selección de capital cultural que incluye, entre otros, por un determinado capital cultural corporal. La escuela se ocupa, directa e indirectamente, de educar los cuerpos y los modos ‘educados’ de moverse. Enunciar contenidos para la enseñanza es centrar el proceso en saberes culturales que la escuela recupera y legitima. Es suponer que la escuela y los maestros no enseñan verdades únicas, sino aquellas

verdades que aparecen en los entramados culturales de una sociedad en un momento histórico y político determinado.

El contenido es un mensaje que va cambiando en la medida en que pasa por distintos momentos hasta su concreción en el aula. Por eso debemos diferenciar, ante todo el contenido a enseñar del contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a los estudiantes. El contenido es el objeto de la enseñanza pero hay contenidos enseñados que no han sido explicitados como contenidos a enseñar. (Gvirtz; Palamidessi; 2006: 19).

Los contenidos resultan de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas y, por lo tanto, no son consecuencia de ninguna naturaleza humana. Esto representa una cuestión central tanto para la Educación Física escolar, como para el resto de las áreas. En éste sentido el Reporte del Collège de France, elaborado por Pierre Bourdieu y un conjunto de intelectuales en 1989, constituye un antecedente de crucial importancia para nuestro trabajo. El Ministerio de Educación Nacional en Francia convocó en 1988 a Pierre Bourdieu, junto a otros destacados intelectuales, a una comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación. El propósito de la comisión fue revisar los contenidos de la enseñanza en función de su coherencia y unidad. Para hacerlo, elaboraron siete principios que orientarían la reflexión. Se cita una referencia de su propósito general, que a los fines de esta investigación (recuperar críticamente la idea de los contenidos de la enseñanza) resulta de crucial interés.

Los resultados que se obtengan (relacionados básicamente con la reestructuración de las divisiones del saber y la redefinición de las condiciones de su transmisión, con la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y con la introducción de los nuevos conocimientos impuestos por los avances de la ciencia y los cambios económicos, tecnológicos y sociales), podrán ser presentados y debatidos en un simposio convocado al efecto, en el que participarán expertos internacionales (Bourdieu y Gros, 1990: 130).

En esta reflexión, saber y transmisión son claves. No se trata de proponer un sistema ideal de enseñanza, sino de establecer principios que orienten la reflexión. Reflexión que permite una revisión de los contenidos de la enseñanza en tanto saberes y reflexión que permite revisar las condiciones de su transmisión. El cuarto principio sostiene que es necesario realizar un examen crítico de los contenidos teniendo como referencia dos variables: la exigibilidad y la transmisibilidad. La siguiente referencia es clave para conceptualizar esta cuestión:

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad.

Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado, su transmisión es más o menos difícil, en ese nivel del curso, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes. (Bourdieu y Gros, 1990: 136).

Este principio deberá orientar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión de los saberes que se consideran absolutamente necesarios. Consideran a su vez que la transformación de los programas de enseñanza, no deberían dejar de considerar una experiencia real de enseñanza práctica, para la que habría que contar con profesores que estén dispuestos a colaborar en la experiencia. Puede que esta consideración, también imagine la posibilidad de tratar con saberes específicos y realizar experiencias en las que se transmitan saberes en función de la particularidad de los sujetos que aprenden. Particularidad que no podría reducirse –como lo han realizado diversas experiencias curriculares- a datos universalizantes como edad, sexo, grupo social de referencia, etc. Una tarea de tal magnitud implicaría recoger y analizar los aportes de los profesores que estén dispuestos a participar en experiencias de innovación en tanto perspectivas que sitúen al problema del saber como uno de los objetos centrales con los que trata la enseñanza. A su vez y tal como plantea el quinto principio es necesario revisar la noción de enciclopedismo, dado que no se pueden enseñar todas las especialidades ni todos los saberes que dan cuenta de un área específica. Se trata de flexibilizar los sistemas de enseñanza a fin de realizar propuestas más flexibles que propongan contenidos mínimos obligatorios y contenidos optativos. La puesta en cuestión de los programas y sus diferentes niveles de revisión permitirá no solo introducir saberes que resultan de programas de investigación, sino también la posibilidad de supresión, en tanto la propuesta promueve que a cada agregado le corresponda una supresión a fin de no tener programas tan extensos como inaccesibles.

Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes. Los contenidos, en tanto recortes culturales, resultan de decisiones de sujetos particulares y particularmente situados. “El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, complejo. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes en su elaboración y transmisión.” (Gvirtz; Palamidessi; 2006: 19) El contenido es un objeto simbólico que está ligado a las características de la transmisión del mensaje. Se trata de poder universalizar el contenido para poder particularizar al sujeto. Universalización que se inscribe en una propuesta democratizadora del saber a

enseñar y por tanto, en el saber que finalmente se selecciona para la enseñanza. En consecuencia, maestros y profesores no tratan con conocimientos privados, sino públicos, posibles de ser enseñados a otros. Pero esto tiene límites, y cuando esos límites son tratados peligrosamente, las consecuencias políticas pueden ser muy serias. A propósito, traemos a colación un extracto de una entrevista que H. Kato y T. Horio le realizan a Pierre Bourdieu en Tokio (Japón), en octubre de 1989, y que fue publicada en *Capital cultural, escuela y espacio social* como “Entrevista sobre Educación”:

El informe del Colegio de Francia –es algo importante que no ha sido visto en absoluto– no pronuncia la palabra reproducción ni la palabra democratización. En ningún momento dice que el sistema escolar va a igualar las oportunidades, que el sistema escolar va a dar la cultura a todos. Jamás... esto es muy, muy importante. ¿Y por qué? Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones en van en ese sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales (Bourdieu, 2003: 160-161).

Entre las recomendaciones que enumera Bourdieu se encuentra la de no hacer juicios de valor sobre los estudiantes, sobre los sujetos, en este deslizamiento construido que intenta fijar las desigualdades sociales como naturales. El caso de la Educación Física escolar es ejemplificador al respecto, cuando los profesores estigmatizan a sus alumnos a partir del sobrepeso y su consecuente dificultad para realizar prácticas corporales. Bourdieu afirma que lo mejor de ese informe es que no le pide al sistema escolar cosas que no puede hacer. Pero lo que específicamente tematiza y logra incluir como agenda de discusión es el tema de los contenidos de la enseñanza. El tema de los contenidos de la enseñanza: “está dicho en alguna parte, en el Informe del Colegio de Francia: la única proposición universal es la idea de que las culturas son arbitrarias” (175).

Como argumentaremos en otros pasajes de esta tesis, es necesario tematizar los contenidos de la enseñanza y lograr incluirlos como agenda de discusión en los diversos niveles del Sistema Educativo cuanto, en el debate académico. En Educación Física, no sólo se trata de discutir qué selección de saberes culturales, qué tradiciones públicas se pondrán a disposición de los estudiantes como saber para ser enseñado, sino también, la conceptualización misma de estos saberes. Saberes que se inscriben en una determinada cultura en un momento histórico determinado. Inclusión que necesariamente contiene una exclusión. Pero que, por esa misma razón precisa ser

tematizada y discutida en los diversos niveles de concreción. En tanto saberes culturales, no pueden inscribirse en ninguna naturaleza humana. Por ejemplo, es necesario que se les enseñe a los estudiantes cómo es la técnica de la carrera, porque “naturalmente” los hombres no nacen sabiendo cuál es la técnica específica de ese movimiento. Si parto de la idea que la carrera es una habilidad natural de los hombres, no voy a enseñar por ejemplo la posibilidad de pensar fases, la necesidad de flexionar la pierna para el apoyo, el vuelo que se realiza luego del impulso, o qué función tienen los brazos y por qué es necesario que haya una coordinación entre los miembros superiores e inferiores. Es necesario que cuestiones como las que se exponen sean discutidas en tanto la reducción de complejos saberes a supuestas habilidades innatas, tiene como primera consecuencia la ausencia de la enseñanza. Naturaleza y cultura se tensionan en las teorizaciones sobre la Educación Física y derivan en formulaciones de contenidos como: el desarrollo del esquema corporal, el desarrollo de habilidades motoras básicas, la imagen corporal, conciencia corporal, comunicación corporal, constitución corporal, etc. Cuestiones más ligadas al planteo de objetivos que de contenidos. Por otra parte, el retorno a la Naturaleza plantea la cuestión del origen y niega la política. Todos los totalitarismos usan el argumento de la naturaleza para cuestionar la idea de los otros. “La naturaleza es el otro de la cultura. Así como el niño es el otro de la razón. El niño es alguien que todavía no es.” (Fernandez Vaz, 2014) No hay posibilidad de abordar estos conceptos de manera unívoca. Estos pares conceptuales naturaleza y cultura; sujeto y objeto; hecho y valor, intencional y físico, libertad y necesidad, etc.²⁰ y también con oposiciones en el interior de las disciplinas científicas, como la oposición entre explicación y comprensión, pueden explicarse según condiciones históricas específicas. Poder definir las condiciones históricas y políticas específicas es fundamental para analizar las posibles expectativas que también son expectativas que tienen que ver con un tiempo no en términos cronológicos, sino específicamente político.

La sociedad es un problema moderno. Hay un “entre” los conceptos, “entre” entre unidad y fragmentación. En este marco, la Educación es finalmente transmisión de una cultura y esa cultura rebasa los límites de los pares conceptuales, en tanto reconoce este “entre”.

²⁰ Los intentos de una “crítica de la razón instrumental” propios de la Escuela de Frankfurt y la radicalización ontológica de la hermenéutica por Heidegger pueden comprenderse como reacciones frente a los presupuestos que sostienen estos pares antagónicos.

El problema de tematizar la enseñanza, puede leerse en la clave de identificar el saber para la enseñanza. En tanto un cambio de curriculum supone un cambio de mirada, es decir, tiene que ver específicamente en cómo tratar los contenidos. En este punto, la propuesta irrumpe en la tradición, siendo la Educación Física un área curricular que se caracteriza por la intervención – en términos de tradición- la preocupación histórica está o ha estado más ligada a problemas específicos de la didáctica que a la problematización de los contenidos de la enseñanza. En este punto, es necesario instalar la reflexión epistemológica en tanto la reflexión teórica como cuestión práctica, permite problematizar las prácticas- prácticas.

Por último, podríamos plantear en diversos sentidos una serie de tensiones respecto a la legitimidad de los saberes que se ubican en la matriz curricular. Al respecto, nos interesa presentar el problema y las distancias entre los lugares de producción de los saberes y los procesos de textualización y retextualización.

Hemos sostenido en varias oportunidades que la ubicación de los saberes en la estructura curricular supone su desafiliación del ámbito donde son producidos. Un saber es puesto en texto o textualizado para que adquiera su condición de saber para ser enseñado y, por lo tanto, en algún momento se pueda incorporar al sistema didáctico. Una vez ubicado allí solo se manifestará a través de un texto para cuya construcción rigen lógicas vinculadas con su transmisión y no ya con su producción (Santos, 2013: 213).

Esta recontextualización en el ámbito pedagógico tiene un componente político e ideológico, pero también epistemológico. Pero también, esta recontextualización le ha otorgado una supremacía al problema de la Pedagogía y la Didáctica, relegando a un lugar secundario la problematización sobre los contenidos, es decir sobre el saber a ser enseñado. Se puede observar un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en ese desplazamiento, ese qué, no es puesto en cuestión. Por esta razón, nuestro trabajo retomó la experiencia francesa respecto de la elaboración de *Principios para la Reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*, dado que no es posible llevar a cabo una transformación curricular profunda si en ese marco no se revisan los saberes a ser enseñados. Pero esta transformación tiene que suponer diferentes niveles de consulta e implementación, cuestión que como mostraremos, fue operada en las etapas previas a la elaboración de los CBC con consultas en las regiones y diferentes procedimientos de consulta y revisión. Retomaremos esta discusión en el próximo capítulo al tratar la teoría curricular.

Resumiendo: afirmamos que un contenido es a la vez un saber y una práctica, diferenciamos el saber del conocimiento y expresamos la imposibilidad de atomizarlo; así, un contenido es a la vez conceptual, procedimental y actitudinal. Presentamos al

saber, a partir de la formulación foucaultiana, como delimitaciones y relaciones entre: 1) aquello de lo cual se puede hablar en una práctica discursiva; 2) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos; 3) el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; 4) las posibilidades de utilización y de apropiación de los discursos.²¹ Para finalizar este apartado, dejaremos presentados tres conceptos que desarrollaremos en el capítulo dos: saber pleno, saber en falta, imposible saber. Tres conceptos que pueden ser explicados en el marco de una constelación conceptual y que dan cuenta de situaciones específicas de las prácticas.

²¹ Véase Castro (2010: 363).

3.3- Currículum y enseñanza

La pedagogía continúa ciega a la evidencia de que el “hombre” es el nombre del sujeto convertido en objeto de la ciencia y de la técnica, y de que el sujeto convertido en objeto pierde toda posibilidad de condición particular (Crisorio R., Informe final *CBC: del análisis a la instrumentación*).

En general suele considerarse que el currículum es lo que está escrito, esos documentos que, desde alguna esfera siempre lejana a la realidad escolar, viajan a las escuelas y les *dicen* a los maestros y profesores *qué enseñar* en sus clases. Algunos estudios han aportado una concepción más amplia del currículum, la cual compartimos, en donde se lo considera como un conjunto de prácticas, resultado o resultante de un espacio de luchas entre grupos y sujetos particulares y particularmente situados. El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de luchas y negociación de tendencias contradictorias; no es un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son al mismo tiempo el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino de la reflexión y el trabajo de un grupo de intelectuales que acuerdan, disputan, negocian y operan en el marco de una política educativa, a partir de conflictos, compromisos y alianzas de determinados movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etc. Si bien en la bibliografía producida sobre el tema se encuentran diversos modos de conceptualizar al currículum, es posible registrar una matriz común: toda conceptualización refiere a la selección de contenidos de la enseñanza. En el caso de la Educación Física se observa que los currícula han intentado determinar los contenidos a partir del discurso de la ciencia moderna. Ese procedimiento, que en disciplinas como las Matemáticas ha podido ponerse en práctica –con todas las dificultades que eso conlleva–, en este caso plantea una dificultad clave. La Educación Física no tiene una ciencia consagrada –aunque sea en sus peores versiones, como *la moderna*– que genere saberes a los que recurrir para recortar o pedagogizar y, de ese modo, convertirlos en contenidos escolares. Los estudios arqueológicos muestran que no han sido un conjunto de científicos o de intelectuales los que han construido y delimitado el campo disciplinar; por lo tanto, la Educación Física ha recurrido y aún recurre a saberes legitimados en las diferentes culturas o, según el caso, a los

provenientes de una cultura legítimamente instaurada en una sociedad determinada. Esto suele complicar aún más el panorama, y ha generado serias confusiones y relaciones desiguales con otras áreas de conocimiento. La asociación, bastante infeliz por cierto, a perspectivas psicologizantes, biologicistas, entre otras, ha obstaculizado el estudio de las prácticas corporales y ha creado una consecuente confusión en el enunciado de contenidos. Entendemos, en cambio, al currículo como un conjunto de prácticas que describen modos de hacer, pensar y decir. Consideramos además que, lejos de agotarse en los Documentos curriculares elaborados por el estado nacional o provincial, o por expertos en general, las instituciones escolares elaboran de modo escrito u oral lo que en pedagogía se ha estudiado como currículum oculto y que es, sin lugar a dudas, lo que mejor interpreta las prácticas escolares.

Retomemos el epígrafe de este apartado, y supongamos a los sujetos como pura diferencia, reconociendo su condición particular como actores sociales, históricos e históricamente contruidos, portadores de condiciones particulares, y considerando además su tránsito, permanencia, y parte de las distintas escenas escolares. Como solo podemos considerar al currículum y a la enseñanza a partir del lenguaje, por tanto solo los podemos pensar a partir de suponer un sujeto y un saber. En este sentido, es preciso destacar algunos aportes recientes. En “Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”, Eloísa Bordoli señala:

Es en este marco conceptual general que definimos al currículo como una configuración discursiva específica de saber. Configuración discursiva que implica una estructura de conocimientos representados y consignados en objetos curriculares (contenidos que se deben enseñar) al tiempo que alberga, necesariamente, al acontecimiento como dimensión de aquello que no ha sido posible representar por medio del lenguaje (en tanto este, como afirmamos, se asienta sobre lo ausente). Positividad articulada por medio de una estructura de conocimiento en la cual se constituye la negatividad del acontecimiento como potencialidad transformadora. Acontecimiento de saber en tanto hay sujeto configurado como tal en el lugar de la falta de saber, motor del movimiento subjetivo hacia el deseo de saber (2013: 200).

Incorporar la noción de lenguaje como indicador no solo implica analizar una dialéctica del sujeto y el saber, sino incluir su dimensión política. Bordoli presenta dos dimensiones de lo político: por una parte, las tecnologías de intervención, referidas a políticas curriculares; y por otra, la red de sentidos que “habita” a lo humano, el sujeto del acontecer didáctico.

Pensar la problemática curricular en clave del lenguaje implica pensar no sólo la dialéctica del saber y su relación con el sujeto en términos generales sino también pensar la dimensión política implicada en la misma. Político en un sentido técnico, o sea referido a las definiciones de las políticas curriculares en tanto tecnologías de intervención sobre los sujetos, lo cual –actualmente– refiere a la definición de currículos únicos o diferenciales (llámense «adaptaciones curriculares», «conocimientos

mínimos», etc.) según los contextos socioeconómicos y culturales a los que se orientan los mismos. Pero también político en un sentido constitutivo de lo humano, en tanto que el currículo como configuración discursiva anuda una red de sentidos que habilita la acción del sujeto (educador y/o educando) en el hic et nunc del acontecer didáctico (201).

A su vez, como ya se presentó, la teoría curricular se encuentra atravesada por políticas referidas a la selección y distribución de los contenidos. Procesos que son explicados como diferenciales pero que en la práctica difícilmente puedan separarse. En síntesis, lo precedente supone, al menos, tres movimientos discursivos importantes en la dinámica de lo curricular y de la enseñanza:

- Central el debate curricular en su dimensión epistémica y en los efectos que la misma produce en la relación de los sujetos (educador - educando) con respecto al saber
- Nombrar al sujeto –educando– como otro semejante e igual (y no como un sujeto carente), como sujeto de la posibilidad en tanto sujeto deseante
- Ubicar el currículum en relación con las políticas de distribución de conocimiento, pero también en el terreno de lo político en el cual: hay sujeto (Bordoli, 2013: 202-203).

Retomaremos estas cuestiones en el capítulo dos, cuando trabajemos las Teorías curriculares, contraponamos programas por objetivos y programas por contenidos, y hagamos un análisis diferencial respecto de cuestiones como la posición ante el saber, el currículum como universal y el sujeto como particular, el cuerpo, la Educación Física y la Educación Corporal.

3.4- Los contenidos de la Educación Física

La discusión referente a los contenidos de la enseñanza ha dominado la escena de las políticas educativas de los 90'. La sanción de la Ley Federal de Educación por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación consolida y focaliza en nuestro país la propuesta de una política educativa Nacional. En este marco, proponemos como punto de partida la legitimidad otorgada por la Ley para consolidar los espacios de debate de una propuesta que consideramos ha sido lo más valioso de esa transformación.

Ahora bien, ¿por qué contenidos? ¿Qué contenidos enseñan en las escuelas? ¿Los contenidos son saberes? ¿Los saberes son conocimientos? ¿Cómo puede explicarse la inclusión de algunos contenidos? ¿Qué tradiciones mantiene la escuela y en qué cuestiones propone los cambios? ¿Por qué la escuela actual no enseña como antes, ni lo mismo de antes? ¿Por qué a las niñas se les enseña saberes distintos que a los

varones, particularmente en áreas como Educación Física? ¿De qué modo las ecuaciones simples, las campañas de San Martín, la organización política de nuestro país, los deportes, los adjetivos, se convierten en contenidos escolares? ¿Por qué la “Campaña al Desierto” es parte de la Historia Argentina y los textos producidos a partir de las miradas de los pueblos originarios son leyendas? ¿Por qué el tiempo histórico (presente, pasado y futuro) es un contenido de Ciencias Sociales o los juegos motores lo son de la Educación Física? ¿Quiénes y de qué manera determinan qué es lo bueno, legítimo y valedero como para ser transmitido en las escuelas?

Intentaremos, a partir de estas preguntas y algunas otras, abordar el problema de los contenidos de la enseñanza en el campo de la Educación Física, suponiendo además que estamos viendo un problema que merece ser estudiado. Estudiar un problema significa problematizarlo, construirlo y constituirlo en objeto de pensamiento.

Problematización no quiere decir representación de un objeto pre-existente, ni tampoco creación por medio de un discurso, de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (Foucault, 1991a: 231-232).

A partir de este complejo proceso, consideramos necesario hacer una distinción: los contenidos son saberes, por lo que las manifestaciones genéticas podrán ser otras cosas, pero no contenidos.

En primer lugar debemos considerar que los contenidos se extraen de la cultura de la sociedad [...], son tradiciones públicas que se transmiten, aprenden y comparten, es decir, no son “una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre” ...” (Parsons, 1952: 84), sino saberes y haceres “históricamente contruidos y socialmente organizados” (Crisorio, 1995: 6).

Los contenidos son recortes de las prácticas –en nuestro caso corporales– y, si bien pueden estar escritos en un currículum o en un libro de texto, en ese caso no serían contenidos, sino en todo caso la descripción o la interpretación de una práctica. Entendemos por prácticas no solo lo que las personas hacen, sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran. A pesar de que nunca desarrolló una exposición exhaustiva al respecto, podemos entender las prácticas tal y como lo hace Michel Foucault, es decir, “como la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento) que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituyen una “experiencia” o un pensamiento” (Castro, 2004: 274). En Foucault podemos encontrar tres características que definen a las prácticas. En primer lugar la

“homogeneidad”, lo que los hombres hacen; no las representaciones que tienen de sí mismos ni de las condiciones que los determinan, sino “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer”. En segundo término, la “sistematicidad”: considerar sistemáticamente el saber (las prácticas discursivas), el poder (las relaciones con los otros) y la ética (las relaciones consigo mismo). Por último, la “generalidad”, aquellas cuestiones que tienen un carácter recurrente (Castro: 2004). En Educación Física suele reducirse el concepto de prácticas a ejercicios físicos o movimientos específicos propios de los deportes, de la gimnasia o de los juegos. Sin embargo, entre las prácticas que dan cuenta del campo disciplinar actual podríamos mencionar también prácticas de gestión, prácticas de enseñanza, prácticas de investigación, etc.

Llegado este punto es necesario hacer una distinción entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y que encuentra su máximo nivel de concreción en la interpretación de maestros y profesores. El contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que los maestros y profesores efectivamente transmiten a sus alumnos. El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos de la enseñanza que no han sido seleccionados como contenidos a enseñar; no existe coincidencia absoluta entre estas dos instancias y hay algo que no puede ser representado a través del lenguaje. Es por esto que trabajamos con la cuestión del saber: como el saber es la causa de los cambios que posibilitan el no saber, da un lugar fundamental a la falta –avanzamos sobre esta cuestión en el capítulo II.

La escuela tiene por función la transmisión de una selección de capital cultural, de saberes públicos que se comparten en una sociedad en un momento histórico determinado.

La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como “tradiciones públicas”. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores (Stenhouse, 1987: 31).

Los profesores y maestros transmiten saberes públicos, que en determinada sociedad se reconocen como tradiciones públicas y se legitiman al ser enseñados en las escuelas. Los Estados democráticos, preocupados por eso que llamamos la democratización del saber y por garantizar la constitución identitaria, tienden a poner a disposición de todos los alumnos que asisten a las escuelas un capital cultural común. Por esta razón, la enseñanza no sólo procura la transmisión de conocimientos, sino

también el modo adecuado de “usarlos”. Se trata de formas éticas, verdaderas, bellas, convenientes, etc.

En el año 1995, Crisorio publicaba un artículo que daba cuenta de algunas razones que justificaban la selección de los contenidos de la Educación Física.

Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza: a) constituyen “tradiciones públicas” pertenecientes a la cultura de nuestra sociedad que, no obstante, permiten adecuaciones a idiosincrasias regionales y locales; b) se corresponden con la práctica que los profesores transmiten y comparten con sus alumnos, es decir, con lo que profesores y alumnos hacen en las escuelas, y permiten una reflexión crítica sobre ella; c) implican conocimientos y prácticas específicos que no brinda ni reclama como propios ninguna otra disciplina escolar; d) posibilitan aprendizajes no sólo corporales y motores, sino también intelectuales, afectivos, sociales y morales; e) permiten integraciones con otras áreas curriculares (8).

Este conjunto de razones sigue teniendo relevancia, y puede constituirse como punto de partida para una reflexión de los contenidos de la enseñanza en Educación Física y para presentar algunos principios que inviten a discutir los contenidos de la Educación Corporal. Sin embargo, en el año 2009 el mismo autor discute algunos de sus propios postulados en un texto que llamó “Educación Corporal” y que no fue publicado, salvo en blogs de otros profesores, pero que fue el punto de partida para una densa discusión. Allí presenta una caracterización del sujeto que no involucra ninguna lista de posibles tales como “aprendizajes motores, intelectuales, afectivos, sociales, morales”. Todas estas caracterizaciones que ligán al sujeto con la persona o el individuo, con lo orgánico del cuerpo, universalizan al sujeto y particularizan al contenido con el *impracticable* propósito de hacerlo significativo para cada alumno:

la Educación Corporal propone que el contenido es universal y el sujeto particular. El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones *inter pares* que ellos autorizan. El diálogo acentúa no el cerramiento del individuo sobre un supuesto sí mismo sino su sujeción a reglas que, situando a dos personas desde una tercera posición, hacen que haya un campo común entre los involucrados (cf. Voltolini, 2008: 187) y, como se dijo antes, los constituye en sujetos en la relación que los hace acceder a una dimensión nueva (Crisorio, 2009).

Se trata de poder particularizar al sujeto, proponiendo la noción de contenido universal. En ese caso, podríamos garantizar una relación democrática con el saber. El contenido, como recorte cultural, es puesto a disposición en cada particular, sin hacer adecuaciones a priori que en el caso de la enseñanza de la Educación Física las más de las veces quedan regidas por características específicas como la edad, el sexo, el grupo social de referencia, etc. Estas cuestiones serán retomadas a lo largo de la investigación.

4- Primeras conclusiones y síntesis general del capítulo

El capítulo presentó el problema de investigación y las preguntas iniciales. Presentamos a continuación nuestra hipótesis, que se sitúa entre las dimensiones del conocimiento y el saber. Tal y como desarrollamos en *CBC: del análisis a la instrumentación*, nos proponemos en este trabajo examinar críticamente las ideas de saber, de enseñanza y de sujeto que sostienen los CBC, así como las implicancias teóricas, prácticas, epistemológicas y políticas que supone esta perspectiva.

Entre los antecedentes de nuestro trabajo, recuperamos la Ley 1420, Ley Federal de Educación, los Documentos para la Concertación. Serie A y la investigación que denominamos CBC: del análisis a la instrumentación. En un tercer momento, trabajamos con una introducción teórica y epistemológica de algunas de las cuestiones claves de la problemática. Problemas teóricos, epistemológicos y políticos que dan lugar a las preguntas de investigación.

Resumiendo: hasta aquí trabajamos en la construcción del objeto y en la justificación de la necesidad de revisar críticamente los CBC, recuperando la propuesta de contenidos en tanto que, inscripta en y por el lenguaje, nos permite dimensionar al saber y al sujeto. Estos debates serán profundizados a lo largo de la investigación, situando a los CBC como el estudio del caso de una Transformación educativa que situó a la transformación curricular como su principal herramienta de implementación.

Capítulo II

1- Teoría del *curriculum*. Programas por objetivos versus programas por contenidos

1.1- Explorando lo curricular

Sostener como premisa que tanto la enseñanza como el *curriculum* se constituyen como tales en y por el lenguaje produce importantes consecuencias teóricas [...]. Explorar la enseñanza y lo curricular implica pensar en el sujeto y en su relación con el saber en el marco del sistema didáctico y/o del encuadre curricular. Y si afirmamos que tanto la enseñanza como el *currículum* se constituyen por y en el lenguaje es porque el sujeto y el saber se producen como efecto de éste. Es el lenguaje quien inscribe al sujeto en el registro simbólico y el que lo configura como tal marcando la escisión fundante de la especie humana y provocando así la pérdida de la armonía natural (Bordoli, 2007: 15- 16).

La elección del epígrafe no es casual. En el año 2009 participé del libro Estudios críticos de Educación Física, coordinado por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles, con un capítulo que titulé “Los contenidos de la Educación Física” y para el que trabajé perspectivas teóricas de la teoría curricular. La revisión de las fuentes y el análisis de diversas perspectivas me permitieron no sólo examinar las teorías de lo curricular, sino también tomar posición al respecto. Pero la discusión está lejos de agotarse, y trabajos recientes abren un debate respecto de lo curricular a partir de suponer que enseñanza y saber se constituyen como tales por y en el lenguaje. Suponer al curriculum como una configuración discursiva específica de saber tiene implicancias prácticas. Por un lado, los anclajes teóricos que esto supone constituyen una manera específica de problematizar y una tematización que lo caracteriza; por el otro, las consecuencias políticas de esta problematización permiten abrir un abanico de preguntas centradas en la enseñanza, en el saber y en el sujeto. A su vez, esta postura presenta al currículum como una estructura de conocimiento y como un acontecimiento de saber.

En este marco, definimos el curriculum como una configuración discursiva²² específica de saber. Esto supone contextualizar al curriculum como una estructura de conocimiento y

²² Esta expresión posee una rica tradición en la reflexión filosófica sobre la interpretación de los relatos históricos. En esta línea de pensamiento el problema central del discurso se ubica en el marco de la comprensión y la exégesis de los relatos. Ricoeur, entre otros, toma esta vertiente en el marco de su teoría general del relato. Para este autor cada frase es acto de referencia y

como acontecimiento de saber. Esto conlleva que en la dimensión estructural del currículum los diversos objetos de conocimiento se configuran en redes de sentido, las cuales han sido conformadas históricamente (Bordoli, 2007: 30).

Definir al currículum como una configuración discursiva específica de saber supone la organización de una estructura más o menos estable de conocimiento, pero también abierta al acontecimiento, en tanto hay sujeto. El currículum así definido es una estructura fracturada que permite según la autora la presencia de la tríadica del saber –saber pleno, saber en falta, imposible saber–, abierta a la deriva del significante y al sujeto intérprete. En esta perspectiva el sujeto es parte de lo curricular, y la autora plantea un primer problema epistémico: tanto el sujeto como el objeto (objeto de conocimiento, es decir, el saber) se hallan determinados por el lenguaje. El segundo problema epistémico, para el cual la autora refiere a Chevallard (1991), es que en la matriz curricular se produce un pasaje del saber sabio al saber designado para ser enseñado.

En cambio, conceptualizar el currículum como una configuración discursiva –y por lo tanto como una estructura fracturada por el acontecimiento de saber– permite abrirlo a la deriva del significante y al sujeto intérprete que es convocado en el acto de enseñanza en su singularidad y en su falta. Este movimiento de apertura habilita la ocurrencia y la presencia triádica del saber: saber pleno e imaginario que se fractura en tanto hay una dimensión en falta que convoca al deseo del saber del sujeto, el cual, necesariamente, conlleva la resignificación de ese saber que se erigía como pleno. Movimiento dialéctico (saber pleno-saber en falta) operado en la dimensión del lenguaje, dimensión que se funda en una ausencia radical (imposible saber). Es este movimiento dialéctico el que caracteriza la investigación científica y la enseñanza que acontece en el encuentro intersubjetivo (Bordoli, 2007: 48).

En este sentido, la enseñanza y el currículum *son en el lenguaje y por el lenguaje*. Esto equivale a aseverar que no hay posibilidad de enseñanza ni de currículum por fuera del lenguaje, ya que saber y sujeto se suponen necesariamente. “Saber presente en su dimensión triádica: saber como positividad (en tanto representación-conocimiento), saber como negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto)” (49). ¿Y qué es el currículum sino la anticipación, el marco legal, la estructura fracturada que da lugar al acontecimiento de la enseñanza? Una enseñanza y un currículum así concebidos invocan necesariamente al sujeto y al saber. En el capítulo uno presentamos algunas precisiones respecto de la enseñanza por objetivos, sus límites y perspectivas. Llegado este punto, afirmamos que esa enseñanza por objetivos –o, si se quiere, ese currículum que se organiza a partir de una propuesta de objetivos– funda su

construcción interactiva de significado intentado. En este artículo el término es utilizado en el marco del pensamiento materialista desarrollado por Pêcheux en su tercer momento.

dimensión epistémica a partir de considerar el problema del conocimiento, de modo que, como presentaremos más adelante, no puede dimensionar –ni contemplar– el problema del sujeto ni el problema del saber. Se inscribe así en una posición romántica que supone la posibilidad de representarlo todo, a todos; entonces, sus límites se encuentran en la propia formulación. Si bien toda teoría tiene límites, consideramos que una perspectiva teórica que se funda a la luz de organizar una práctica para los *hombres*, sin contemplar ni al sujeto ni al saber, encuentra sus límites no en las prácticas en las que deriva sino en su propia formulación.

1.2- Aportes respecto a la producción curricular

Presentada la posición desde la cual abordamos nuestro estudio, nos interesa ahora señalar algunos aportes respecto de la producción curricular que han sido tematizados en el campo académico y contruidos como objeto de investigación. “Respecto de la producción curricular en Argentina, se trata de una temática presente desde hace tiempo en los ámbitos académicos y que han sido objeto de investigación (por ejemplo en la serie “Curriculum presente, ciencia ausente”, que comenzó con Frigerio [comp.], 1991) y de formulación de principios de actuación (por ejemplo, Poggi [comp.], 1998). Faltan no obstante algunos signos distintivos de un campo: no existen aun publicaciones especializadas sobre el tema; bajo el rótulo “estudios del curriculum caen muchas veces trabajos de discutible especialidad, y son pocas las universidades en las que existen cátedras especializadas en el tema, que suele presentarse más bien como un asunto ora en la Didáctica, ora de la Política Educativa.”²³ No puede desconocerse, sin embargo, que la centralidad que ha adquirido el desafío curricular como herramienta de las políticas de reforma del sistema educativo ha promovido múltiples experiencias de diseño curricular, algunos trabajos de evaluación curricular y la formación de equipos de investigación sobre procesos de implementación de cambios curriculares.”²⁴ (Terigi, F. 1999: 26). Sin embargo, numerosos trabajos han sido publicados en relación a la temática curricular, desde algunos que abordan perspectivas conceptuales y metodológicas, artículos que analizan el estado de la discusión en el campo, los que se centran en el análisis de problema del poder, con fuerte influencia foucaultiana, los que trabajan la idea de arbitrariedad a partir de la producción de Pierre Bourdieu, e incluso quienes se dedicaron a la historia del curriculum. Pero la vasta producción es insuficiente, al menos en el área que nos convoca en el punto de partida de esta investigación, es decir, la Educación Física. Los problemas ligados a su definición se insertan en una matriz teórica y epistemológica que, las más de las veces, tiene un alcance muy limitado. Entre los modos en que se ha conceptualizado al curriculum, se encuentran desde los que lo caracterizan en su carácter textual y prescriptivo hasta los que sostienen que el curriculum

²³ Según nos ha informado Graciela Frigerio, la Maestría de la Universidad Nacional de Entre Ríos tuvo en su primera cohorte su orientación en Teoría y Currículum.

²⁴ Un trabajo de Silvio Feeney presenta información sistematizada sobre el desarrollo del campo en nuestro país (Feeney, 1996).

es todo lo que pasa en la escuela, pero estas posiciones corren el riesgo de no poder identificar las diferentes explicaciones –filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas, psicológicas– y las diferentes perspectivas teóricas y políticas que lo sustentan. El estado actual del desarrollo del curriculum implicaría un trabajo que se aparte del que nos propusimos, pero no podemos dejar de señalar que este signifiante, “curriculum”, fue recibido históricamente de diversas maneras, con diversos grados de implicación, de significados y sentidos. Entre otras, nos interesa citar la posición de Stenhouse por resultar un aporte a nuestra discusión y por su peso en las teorizaciones sobre curriculum en el campo de la educación: “Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991: 29; en Terigi, 1999: 30).

En este marco, entendemos que los CBC, en tanto propuesta curricular, intentaron comunicar los propósitos de una política educativa y se constituyeron en su principal herramienta, nucleando tanto los aspectos técnicos de la reforma como las teorías pedagógicas que las sustentaron o los propósitos epistemológicos y políticos que la rigieron.

Las políticas de reforma educativa que convirtieron al curriculum en un asunto central del planteamiento educativo tuvieron dos efectos importantes sobre los sentidos que se le asignan: el desplazamiento del sentido del curriculum, de la enseñanza a la evaluación, y el establecimiento de la agenda y de los términos del debate curricular (Terigi, 1999: 45).

El primer efecto, el desplazamiento de la enseñanza a la evaluación, implica el establecimiento a nivel central de una serie de mediciones estandarizadas que se administran a toda la población escolar en determinado momento del año. Se trata de desplazar la intervención del Estado de las prescripciones al control específico, usando como herramienta la evaluación (este efecto no caracterizó al período de transformación educativa que presentamos). El segundo efecto refiere a la conformación de la agenda y de los términos del debate curricular. Las políticas educativas determinan la agenda de lo que vale la pena discutir. Este efecto caracterizó a la transformación educativa que es objeto de este estudio, estableciendo una agenda para el debate curricular amplio.

1. 3- Del qué enseñar a quiénes son los sujetos que aprenden

Mencionábamos antes²⁵ que, a finales del siglo XIX y principios del XX, se observa en los diseños curriculares un pasaje del foco central de interés en la configuración de la matriz curricular. Las nuevas concepciones de aprendizaje y de sujeto, provenientes de la incipiente psicología, impactaron fuertemente en la matriz estructural de los desarrollos curriculares y en la lógica de la enseñanza. Esto generó un discurso que puede verse en los libros de texto sobre enseñanza, y que focaliza los niveles de argumentación sobre las bases de “las características de los sujetos que aprenden”. Esta perspectiva tiene algunos límites y genera ciertos obstáculos. Los lineamientos curriculares centrarán sus esfuerzos en analizar las etapas de desarrollo de los *educandos*.

1.3.1- El campo disciplinar de la Psicología y del Psicoanálisis y su influencia en los discursos de la Educación Física

Presentamos en este apartado algunos puntos sobre el campo disciplinar de la psicología y del psicoanálisis para identificar/empezar a pensar sus influencias en los discursos curriculares de la educación física.

Si bien algunos podrían asumir que el psicoanálisis es una corriente dentro del campo de la psicología –en tanto intenta explicar los hechos psíquicos–, aquí consideraremos, a partir de las fuentes consultadas, que se organizan como campos disciplinares específicos y particulares a partir de la discusión sobre la noción de sujeto (alma / conciencia / mente / yo):

1. La psicología tiene una historia ligada a la filosofía pero también a las ciencias de la naturaleza. Consideremos el texto de Vezzetti “Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos” (2007). Allí plantea que “bajo el rubro psicología” se evidencian conceptos y prácticas muy diferentes, cuestiones que tienen que ver con el problema de la identidad de la disciplina y la disputa de filiación. Esto responde a la heterogeneidad de tradiciones científicas, objetos, métodos, técnicas y usos de la psicología.

²⁵ Ver Capítulo uno, apartado 3.1, “Currículo por objetivos”.

El territorio de la psicología se extiende entre la filosofía y las humanidades, la biología y los estudios del comportamiento, las ciencias neurológicas y cognitivas, con apoyos en las ciencias matemáticas y lazos con las ciencias sociales, las disciplinas clínicas y el psicoanálisis (Vezzetti, 2007: 150-151).

En este sentido, su diversidad está dada por espacios y tramas complejas y móviles de constitución de dicho territorio. A su vez, las condiciones culturales de la modernidad se constituyen en un núcleo ineludible de la historia conceptual de la disciplina. Allí nacía, no sólo en el pensamiento sino en las nuevas instituciones, una variedad de figuras del sujeto y del comportamiento que, al mismo tiempo que fundaban la posibilidad de un saber sobre la subjetividad, hacían imposible una ciencia unificada del hombre. Finalmente, hacia el siglo XIX, la diversidad que mostraba la psicología en sus comienzos puede ser ordenada, tentativamente, en tres tradiciones: la psicofísica y sus derivaciones en las psicologías experimentales; el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva; y la psicopatología y sus consecuencias en la clínica de la hipnosis y las formas modernas de la psicoterapia. Pero en ese agrupamiento tentativo (que no pretende fundar un sistema) se advierte ya que los problemas de la constitución científica de la disciplina no pueden separarse de distintos contextos culturales y de lenguaje, de Inglaterra a Francia y a Alemania, que operan como un suelo ineludible para un análisis histórico. Por otra parte, esas tradiciones generales no agotan la pluralidad de ideas y proyectos en el período en que la psicología alcanza un estatuto académico autónomo —es decir, en las últimas décadas del siglo XIX. Es posible señalar otros ámbitos, como la psicología colectiva y de las masas, que establecen sus temas y sus objetos en relación con esas tres corrientes principales. Pero el reconocimiento de esos comienzos diversos previene contra la tentación de alinear esa historia en torno de algún origen esencial. Si tomamos estas tradiciones, podríamos decir que la Educación Física ha sido históricamente influenciada por la psicofísica, sus derivaciones en las psicologías experimentales y el evolucionismo y sus efectos sobre la psicología comparada y evolutiva, fundamentalmente en el campo de lo educativo. Así, queda por fuera —al menos en sus inicios— todo el campo proveniente de la clínica psicopatológica y del discurso psicoanalítico, ya que fue el modelo médico hegemónico el que influyó en el campo de la reeducación física/rehabilitación/definiciones del cuerpo sano. Esto lleva al problema de la

contigüidad entre lo biológico y lo psíquico para explicar las prácticas corporales y la enseñanza de la Educación Física.

2. El problema de las psicologías experimentales y la psicología evolutiva es el supuesto de contigüidad entre lo biológico y lo psíquico. Foucault (1994) plantea que la psicología nace en ese punto en el que la práctica del hombre encuentra su propia contradicción. La psicología del desarrollo nació como una reflexión sobre la detención del desarrollo; la psicología de la adaptación como un análisis de los fenómenos de inadaptación; las de la memoria, de la conciencia, del sentimiento aparecieron como psicologías del olvido, del inconsciente y de las perturbaciones afectivas. Sin forzar los términos, se puede decir que la psicología contemporánea es, en su origen, un análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Y si se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, fue de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones. De allí las nociones de “evolución”, “desarrollo”, “adquisiciones”. Al tener que explicar cómo surgen y se desarrollan ciertas conductas o manifestaciones del hombre, varios teóricos toman la idea de ‘psicogénesis’; en ese sentido, las nociones de desarrollo y de etapas son necesariamente indispensables en la psicología por su objeto mismo de estudio. Si tiene que dar cuenta de la génesis de ciertos procesos psíquicos –cognitivos, motores, discursivos–, no va a poder no considerar la noción de desarrollo, que implica que algo se desenrolla, que potencialidades ya presentes se despliegan en un orden predeterminado, en una sucesión de etapas, de estadios. Las nociones de adquisición - desarrollo - tiempos cronológicos de logros definen el campo de la psicología del niño, que se caracteriza en términos de objeto de la necesidad y de la percepción, objetividad, fases y evoluciones. Citando a Piaget,

el desarrollo psíquico que se inicia con el nacimiento y finaliza en la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico, al igual que este último consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio [...] así pues el desarrollo es en un sentido un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio (Piaget, 1995, 11).

Esto supone conocer no solo las contradicciones –como plantea Foucault– quizás del mismo sentido que le da surgimiento, sino las implicaciones en las prácticas mismas en referencia al sujeto considerado.

- 3 El niño de la psicología es el niño del desarrollo, asequible mediante la observación. En *El mundo interpersonal del infante* (1991), Daniel Stern se plantea ciertas preguntas sobre la vida subjetiva del infante: ¿cómo se experimentan los infantes a si mismos? ¿Cómo experimentan a otros? ¿Cómo unifican sonidos, movimientos, contactos, imágenes visuales, y sentimientos separados para dar forma a una persona total? ¿Cómo experimentan los infantes el hecho social de estar con otro? ¿Cómo se recuerda, olvida o representa mentalmente el estar con alguien? La constitución subjetiva se constituye a partir de las experiencias reales. El infante observado es el niño de la psicología del desarrollo, caracterizado por el equipamiento del lactante, montajes sensitivos motores o perceptivo motores y las manifestaciones observables en lo motor, el desarrollo emocional, el lenguaje, el juego y el dibujo. Es el niño de Piaget, de la evolución del niño y el adolescente en términos de equilibrio, en términos de etapas o periodos de desarrollo, articulando las formas o los estados sucesivos de equilibrio y proponiendo un cierto funcionamiento constante que asegure el paso de cualquier nivel al siguiente. Esto define a la infancia como un tiempo de desarrollo. En algunas de las corrientes teóricas de la Psicología, la noción de desarrollo –que da cuenta de un proceso, avance, adelanto, inclusive perfeccionamiento en el transcurso de un tiempo determinado– es sustancial para explicar el psiquismo en su formación y transformación, entendiendo la infancia como el momento de la vida del ser humano en que se despliegan estos adelantos o el tiempo en el que suceden acontecimientos centrales para la conformación subjetiva. De hecho, un hito importante en la conformación de la Psicología como ciencia fue la idea de que la mayor condición del progreso psíquico en la especie humana parece ser la disponibilidad persistente del aparato psíquico antes que una herencia (Wallon, 1965). De allí la idea de que, en el hombre, la psicogénesis está ligada a dos suertes de condiciones: unas orgánicas, otras relativas al medio del cual el niño recibe los motivos de sus reacciones. Así se desprende la necesidad teórico-

metodológica de caracterizar los modos en que se suceden estos desarrollos temporalmente con conceptos como “estadios”, “fases” o “etapas”, que definen los recursos de que dispone cada edad y sus consecuencias sucesivas.²⁶

- 4 El psicoanálisis se desprende de esta necesidad, porque conceptualiza el inconsciente y la sexualidad. Pero el inconsciente no puede ser encontrado en un desarrollo, su aparición es un acontecimiento no inscripto en un programa (Laplanche, 1987). A partir de la noción de inconsciente, el psicoanálisis introduce la idea de tiempos lógicos. Las fases de la organización sexual son momentos de causalidad, de etiología, y no de desarrollo. La idea de *apres coup*,²⁷ la noción de lo traumático, le permiten al psicoanálisis pensar que un acontecimiento segundo en el tiempo cronológico es primero en la constitución del psiquismo. No puede pensarse el campo del psicoanálisis sin una historia de la psicología clínica (y del psicoanálisis mismo). Esa historia incluye, por lo menos, el «tratamiento moral» pineliano (desde fines del siglo XVIII), y el paradigma de la hipnosis y la sugestión que nace con las modernas concepciones de la histeria en las últimas décadas del siglo XIX (Vezzetti, 2007). Por otro lado, el psicoanálisis, a partir de la noción de inconsciente, se constituye desde sus comienzos como una práctica de la particularidad del sujeto, introduciendo la idea de mociones deseantes infantiles (Bleichmar, 2005). Deja así de concebir al individuo como plenamente consciente de sus actos, incorpora la idea de destino pulsional –con lo cual cambia radicalmente la pregunta sobre la experiencia subjetiva–, y complejiza la noción del tiempo en la infancia como tiempo de desarrollo.

Hasta aquí, una breve conceptualización del surgimiento de la psicología en la modernidad y de sus potenciales implicancias en el campo de la Educación y de la Educación Física. La idea que operó en la psicología respecto de la centralidad del niño y

²⁶ Revista de Psicología- 1979- Volumen 7 – pág. 44-46: “Jean Piaget determina longitudinalmente distintos estadios, ya que considera que estos constituyen el instrumento indispensable de análisis de los procesos formadores. Cada estadio se diferencia del que le precede, por un grado de mayor complejidad de apertura al mundo exterior y al mismo tiempo de separación yo-mundo, o sea de mayor objetivación de la realidad.”

²⁷ Véase Mirc et al (2013).

su desarrollo es la que encontramos en los documentos estudiados, y de la que daremos cuenta en el capítulo siguiente. ¿Cuál es el problema? El problema se encuentra en la propia condición de esta teoría, es decir, en sus condiciones de posibilidad y existencia. Si el objeto se sitúa en la condición universal, consciente y constante del niño en sus etapas evolutivas, no permite introducir al sujeto en su condición particular. La idea de desarrollo supone un progreso, que es objetivo en términos lineales y que busca un equilibrio y superación. Estas son las bases de la ciencia moderna; la psicología no escapó a esta estructura, y construyó un marco teórico que encuentra su dificultad y límites en su propia condición de posibilidad. Sin embargo, el surgimiento del psicoanálisis a partir del descubrimiento del inconsciente se separa de esta matriz, lo que le permite introducir la idea de tiempos lógicos y el problema del sujeto. La Educación Corporal recupera esta cuestión para teorizar, a partir de las prácticas, modos de hacer, pensar y decir, incursionando en un diálogo intenso con el psicoanálisis. Pero no es momento de desarrollar esta idea. La abordaremos hacia el final de la investigación.

1.4- El problema de la enseñanza y del saber

La enseñanza nunca ha dejado de ser ni podrá dejar de ser lo que Comenio reconocía como una innegable herencia en su concepción de esta: un arte, una *techné* y, en ese sentido, una estética (Behares, 2013: 246- 247).

En esta tesis consideramos la enseñanza a partir de su vinculación e implicación con el saber, y dado que el saber y el sujeto son del orden del lenguaje, no hay posibilidad de suponer la enseñanza sin situar el problema del sujeto. Como esta vinculación es compleja, decidimos indagarla en tres apartados que solo representan diferentes lugares del problema. Por tanto, en el punto 2.4.1 trabajamos el saber y el lenguaje en el problema del sujeto; en el punto 2.4.2 analizamos la enseñanza y el saber, de la tradición moderna al problema actual; y en apartado 2.4.3, la enseñanza y el saber como problema ético.

1.4.1- El saber y el lenguaje, el problema del sujeto

Las representaciones que tenemos de la enseñanza son el resultado de un proceso histórico y político que ancla su condición de posibilidad en el discurso de la ciencia moderna. De esta manera, se suele concebir a la enseñanza en marcos ligados al concepto de conocimiento, entendido como un todo representado, que está en los libros y manuales y que puede enseñarse y evaluarse de modo objetivo. Esa estructura representada, que parte del saber sabio de la ciencia y se ancla en situaciones prolijamente totalizadoras, no da lugar a la falta. Debemos ser cautelosos con este tipo de afirmaciones, dado que la enseñanza solo se puede definir en su implicación con el saber y, el saber y el sujeto son del orden del lenguaje, no hay posibilidad de excluir al problema del sujeto del problema de la enseñanza

la enseñanza sólo se puede definir en su implicación con el saber: lo que ocurre cuando el saber se hace presente de alguna manera en la intersubjetividad, en la que están involucrados cuerpos, ya sea en un aula, a través de la lectura o de cualquier otra forma que se haya inventado. Como condición mínima alcanza con que haya lenguaje para que haya enseñanza. El lenguaje es, en sí mismo un lugar de didáctica, un lugar que hace presente el saber y que hace presentes las condiciones de sujeto (Behares, 2013: 246).

Dos cuestiones constituyen la enseñanza desde esta perspectiva: el lenguaje y el saber. La inscripción en el lenguaje le permite al hombre constituirse como tal, y esa inscripción es indistinguible²⁸ de una inscripción en el saber, en tanto la enseñanza no se caracteriza por cuestiones de índole individual, la presencia de un profesor, un alumno, el aula, la clase, sino por la presencia indiscutible del saber. La enseñanza es política en tanto es una práctica social, pero se caracteriza también por su dimensión epistémica y por la “entidad lingüística”. Retomando el epígrafe que abre el apartado, podemos decir que la enseñanza será siempre un arte, una *techné* y, en ese sentido, una estética que implican al sujeto, “ya que el lenguaje y el saber son del orden del sujeto” (Behares, 2013: 248).

Un arte, una *techné* y, en ese sentido, una estética, implican al sujeto, “ya que el lenguaje y el saber son del orden del sujeto” (Behares, 2013: 248).

Debido a la imposibilidad de representarlo todo –ficción del conocimiento–, la enseñanza se ubica justamente en un lugar de lo posible, que es el saber que falta; y en esa falta está la posibilidad del sujeto.

²⁸ Véase Behares (2013).

El sujeto se inscribe en el conocimiento mediante el saber, es decir, mediante la falta, que podrá formularse como pregunta o podrá no formularse de ninguna manera. [...] El sujeto, entonces, es del orden de la imposibilidad constante de saber (252- 253).

A su vez, concebir la enseñanza como una práctica, un arte, una *techné*, una estética, tensiona los modos en los que se la ha conceptualizado. Situando el problema de la enseñanza y el saber en la dimensión curricular, se inscribe en una tradición estrictamente moderna. En este marco, los límites de su reflexión se amparan en un sistema de pensamiento que parte de la premisa de “enseñar a todos todo”, en la cual la idea de universalización es recurrente y condición de posibilidad.

1.4.2- La enseñanza y el saber: de la tradición moderna al problema actual

Eloísa Bordoli presenta cuatro formaciones discursivas en torno a la enseñanza y la construcción de los objetos de conocimiento en la tradición moderna. En el siglo XVII surge la Didáctica moderna: la *Didáctica Magna* de J. A. Comenio da cuenta de ese momento histórico.

Esta tradición discursiva en el campo de la enseñanza postula la estructuración del curriculum en función de dos premisas. La primera de ellas supone que los cuerpos disciplinarios son fragmentables en unidades u objetos de conocimiento simples y sencillos, los cuales podrán secuenciarse en función de un criterio de complejidad creciente. A su vez, esta mediación es necesaria en tanto se supone un sujeto cognoscente en desarrollo [...]. La segunda de las construcciones discursivas en torno a la problemática de los conocimientos en la enseñanza se configurará sobre otras bases. Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de los aportes de la Psicología en el campo de la enseñanza, los currícula, serán pensados en función de sus destinatarios, los educandos (2007: 34).

La tradición mencionada formula la configuración del curriculum a partir de dos premisas. La primera supone la fragmentación de los cuerpos disciplinarios en contenidos más sencillos, contemplando procesos de mediación. La segunda configuración discursiva se genera a partir de los aportes de la Psicología en el campo de la enseñanza. La tercera, focalizará en el método y en la eficacia de la Teoría Curricular:

El desarrollo de estas concepciones tiene un punto de inflexión a mediados del siglo XX. Esta perspectiva hace centro en el método en sí y en la eficacia del diseño y de la planificación técnica soslayando los polos epistemológico y psicológico presentes en las otras concepciones (35).

Así, esta teoría rompe con la centralidad del saber de la primera y con la del sujeto de la segunda, para delimitar su objeto a partir de la estructura. Es una perspectiva que

cosifica al curriculum a partir de precisiones técnicas. La cuarta discursividad es producto de desarrollos curriculares surgidos en Francia, que tienden a volver a centrar el nivel epistemológico implicado en lo didáctico. Circunscribir el análisis curricular a una perspectiva epistemológica es enfocar la problemática en torno al saber. Esto nos permite repensar el curriculum y la enseñanza

En primer lugar, es pertinente marcar que tanto el uno (el curriculum) como la otra (la enseñanza) son en tanto efectos del lenguaje. [...] El lenguaje en tanto función simbólica por excelencia instauro una división radical tanto en el saber como en el sujeto, o sea en los elementos que hemos definido como razón de necesidad de la enseñanza y lo curricular (199).

El saber y el conocimiento presentan distinta estructuración: en esta perspectiva, el conocimiento refiere a un saber pleno, completo, universal; el saber, en cambio, refiere también a la falta, al saber negativo o imposible saber. La presencia del saber en falta permite la emergencia del sujeto.

Es en ese marco conceptual general que definimos al currículo como una configuración discursiva específica de saber. Configuración discursiva que implica una estructura de conocimientos representados y consignados en objetos curriculares (contenidos que se deben enseñar) al tiempo que alberga, necesariamente al acontecimiento como dimensión de aquello que no ha sido posible representar por medio del lenguaje (en tanto este, como afirmamos, se asienta sobre lo ausente). Positividad articulada por medio de una estructura de conocimiento en la cual se constituye la negatividad del acontecimiento como potencialidad transformadora. Acontecimiento de saber en tanto hay sujeto configurado como tal en el lugar de la falta de saber, motor del movimiento subjetivo hacia el deseo de saber” (200).

Definir al curriculum como configuración discursiva específica de saber que implica conocimientos representados introduce también la tematización sobre los contenidos de la enseñanza. A su vez, el problema de la enseñanza es un problema político: en un sentido amplio, en tanto implicado en el problema del sujeto, y en un sentido restringido en tanto la enseñanza se inscribe en el marco de políticas educativas específicas y se organiza teniendo como referencia normas, leyes, reglamentaciones que regulan y orientan su práctica. El estudio que emprendimos es también una preocupación específica por la enseñanza, en tanto nuestra investigación se abocó exclusivamente a los CBC y a la documentación que acompañó el proceso de transformación educativa de la década del noventa. De allí, por ejemplo, el énfasis puesto en la selección, jerarquización y “secuenciación” de contenidos. Los CBC se presentaron agrupados en bloques ajustados a cierta lógica disciplinar y graduados mediante “alcances” relacionados con los ciclos de

la enseñanza, pero, en los documentos presentados en los seminarios para la compatibilización curricular, los contenidos aparecen “secuenciados” en relación con los años escolares y organizados según “ejes” que, además, abren la puerta a la introducción del “niño”, del “hombre”, en los desarrollos curriculares jurisdiccionales –cuando no los introducen en sí mismos.²⁹ Si bien es evidente que toda propuesta curricular –y teórica– puede tener fracturas, esta apertura posibilitó el deslizamiento de una propuesta centrada en contenidos a una centrada en objetivos, lo que deriva en la ausencia de preocupación por el saber. En estas condiciones, la introducción del “niño” en los desarrollos curriculares se convierte en el principal obstáculo epistemológico de la propuesta, al invisibilizar, nada más y nada menos, la preocupación por el sujeto.

1.4.3- La enseñanza y el saber como problema ético

Llegado este punto quisiéramos presentar la cuestión ética. Behares sostiene que hay una ética de lo posible, una ética de la ficción de lo posible –el maestro como dueño de su práctica, en una condición de posible ya que hay otro no posible–, y también hay trastornos de aprendizaje, contextos sociocultural desfavorables, etc. Esto determina un conjunto de prescripciones que regulan las prácticas y los discursos (prácticas teóricas). Puede mencionarse toda una técnica aplicada a la educación, la idea de una didáctica totalizadora, la pedagogía por objetivos, la pedagogía del otro. El maestro tiene el saber y aplica una tecnificación de una técnica.

Las éticas de lo imposible son éticas de la falta y tienen que ver necesariamente con dos posiciones: la posición de angustia y la posición de deseo. [...] Posición de angustia necesaria, generadora de la posición del deseo, posición del deseo sin la cual es imposible someterse al imposible de enseñar, al imposible de hacer ciencia, al imposible de pensar, al imposible de vivir. Pero lo hacemos, precisamente porque nos sustentamos en lo imposible de nuestro deseo, al punto que la imposibilidad es toda ella deseo (Behares, 2013: 256- 257).

²⁹ En el caso del capítulo Educación Física, los ejes “organizadores” son “El niño, su cuerpo y su movimiento” y “El niño, el mundo y los otros”. En la *curricula* de una provincia, por ejemplo, los “ejes o ideas directrices”, también llamados “ejes organizadores”, son “El niño-adolescente incipiente, su cuerpo y su movimiento” y “El niño-adolescente incipiente y su relación con el mundo y los demás”. En otra jurisdicción se plantean los siguientes ejes, con el objeto de ofrecer “una visión integradora” o “globalizadora”: “El niño, su cuerpo y el movimiento”, “El niño, los otros, los objetos y el movimiento” y “El niño, el medio natural y acuático y el movimiento”.

Es en esa ética de lo imposible donde la angustia genera la posibilidad de deseo, deseo de saber, deseo de escuchar, deseo de interpretar, “deseo de estar ahí”.

Ética, estética y erótica se confunden y co- fundan en una dimensión de la práctica y presentan en potencia una manera de pensar la enseñanza ya no desde certezas incuestionables propias del discurso de la ciencia moderna (podríamos señalar la influencia del positivismo en el discurso pedagógico), sino en donde la angustia genera un deseo de saber y donde existe el “deseo transferencial de un «supuesto saber»”.³⁰ La ética de la enseñanza cifrada en su imposibilidad permite el desplazamiento de los universalismos todopoderosos –“enseñar a todos todo”– para situarnos en la posibilidad de la práctica de la enseñanza a partir de delimitar el imposible saber.

1.5- Análisis diferencial: curriculum y saber

En el capítulo uno presentamos un apartado sobre el curriculum y la enseñanza. Nos proponemos ahora realizar un análisis diferencial que implique al curriculum y al saber. ¿En qué sentidos? En los sentidos que esta mutua implicación sostiene para abordar el problema en una perspectiva teórica, epistemológica y política. Situar al curriculum en el orden del saber permite introducir al sujeto: al sujeto como acontecimiento. El sujeto es fragmentado por su propia condición, no puede tener unidad si está subsumido al conocimiento del otro. Esta posición discute la idea de unidad, la idea del hombre como universal, consciente y constante, y la idea de ser absoluto que puede dar cuenta del sujeto –propia del humanismo. Sin embargo, recién cuando nos despojamos de la universalización del sujeto se puede ver algo de lo humano.³¹ Estas cuestiones, que serán desarrolladas en el apartado siguiente –y en otras ocasiones–, nos brindan un marco conceptual para problematizar al curriculum no solo en una relación dialéctica con el saber –y por tanto con el sujeto–, sino también en su implicación política. Entendemos al curriculum como una organización discursiva de saber que se enmarca en una particularidad social, histórica y política. En tanto estructura organizacional opera en

³⁰ Véase Behares (2013)

³¹ Estas cuestiones fueron presentadas y discutidas en el marco del Seminario “Sujeto, cuerpo y Educación”, dictado en La Plata, del 24 al 28 de Febrero de 2014 por Ricardo Crisorio y Alexandre Fernandez Vaz:

http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/sujeto_cuerpo_y_educacion.%20Sujeto,%20cuerpo%20y%20educaci%C3%B3n.pdf

la planificación de la enseñanza y en su puesta en práctica. Los currículos organizan los contenidos de la enseñanza, y algunas veces dan indicaciones de orden práctico ligadas no sólo al qué sino al cómo y cuándo enseñar. Pero, a su vez, cada curriculum opera con una idea (o teoría) del sujeto y del saber: incluso aquellos que intentan omitir el problema del sujeto, operan por omisión con una conceptualización del mismo.

Para Alicia de Alba: Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político- educativa pensada³² e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía.³³ Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesales- prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (1995: 59-60).

De Alba entiende al curriculum como una síntesis de elementos culturales, que resulta de mecanismos de negociación e imposición social. Esa síntesis a menudo contradictoria es la resultante de un juego de negociaciones e imposiciones. En términos de Bourdieu “el curriculum es un arbitrario cultural: sin embargo, tal arbitrario está conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable” (Lefevbre: 1968; Sánchez Vázquez: 1968, en de Alba, A.; 1995: 61). Se lo considera una propuesta político-educativa, en tanto se enmarca en un proyecto político social amplio que no se inscribe en una política partidaria sino que resulta de la lucha de los diversos grupos en un momento histórico específico. En cuanto a la referencia a los dominantes y hegemónicos, por un lado, y a los resistentes por otro, existe en el campo del curriculum una fuerte discusión de la función social de la escuela. El aporte que al debate realizara Paul Willis, entre otros, pone en tensión esta perspectiva, aunque queda limitado a su condición de posibilidad por la misma posición de la que parte. Los elementos de la fenomenología le permiten revisar y pensar

³² Aquí se está trabajando la noción de pensar desde una perspectiva kantiana, esto es, como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que se generan en esta vida social.

³³ La noción de hegemonía se está pensando aquí desde una perspectiva gramsciana, a partir de la reconceptualización de la noción de Estado: “el concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado) y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.) (Gramsci, 1981: 46).

“críticamente” el curriculum, pero con los límites que resultan de reducir todo el pensamiento al problema de la experiencia.³⁴ Por otra parte, la síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social es el resultado de una lucha en donde diferentes grupos intentan determinar los contenidos que formarán parte del curriculum. Numerosos trabajos han sido realizados en este sentido, analizando los modos en los cuales se ejerce el poder. Las investigaciones de Michel Foucault han ejercido mucha influencia, dando lugar al análisis del ejercicio y desarrollo del poder. Uno de los problemas centrales que atravesó la teoría curricular fue su preocupación por los marcos estructurales-formales, las normativas que los rigen, las disposiciones oficiales, los planes de estudio, etc.; sin embargo, de Alba plantea que no se puede concebir al curriculum sólo desde esta perspectiva, sino que es necesario incorporar el desarrollo procesal-práctico que permite no solo entender su constitución sino su devenir en las instituciones. En relación a los aspectos generales y particulares, ambas direcciones dan cuenta de los aspectos constitutivos del curriculum, al tiempo que señalan sus límites. Las dimensiones generales refieren a los aspectos que todos los currículos presentan, y las particulares a los que caracterizan específicamente un currículo. Por último, en cuanto a los niveles de significación, de Alba describe las construcciones conceptuales que derivan de la selección de contenidos culturales.

Por su parte, para Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi, el curriculum es un concepto que tiene una historia reciente. En el campo de la educación, el término es, de hecho, polisémico:

El curriculum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social– es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. Pero cualquiera sea la perspectiva con la que se lo mire, el curriculum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos (2006: 50).

El curriculum es el lugar donde se expone públicamente una experiencia educativa que, por su propia condición, involucra al problema de la enseñanza y al saber. Es un modo de regular las prácticas de enseñanza y es un documento oficial en el cual se identifica, por un lado, la naturaleza de una política educativa particular, pero, por el otro, el qué y cómo de la enseñanza. En los países como el nuestro, con fuerte influencia estatal centralizada en materia educativa, las reformas se han centrado en las transformaciones curriculares,

³⁴ Véase Foucault (2012).

y algunas veces se han agotado en esta transformación –analizaremos esto más adelante.

Para finalizar, presentaremos la conceptualización del curriculum que sostienen Gvirtz y Palamidessi en *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*:

El curriculum oficializa el contenido a enseñar y articula las definiciones de la política educativa con los procesos escolares de enseñanza. Sirve como un marco normativo para la definición del saber autorizado y el control del trabajo de los maestros. A través de ese documento (o conjunto de documentos) se establece lo que se supone que deben hacer y transmitir los maestros en sus aulas (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 76).

Un contenido es un saber a enseñar. Los contenidos son saberes legítimos y valiosos para una determinada sociedad en un momento histórico específico. Son parte de un curriculum escrito que establece contenidos a enseñar y modos de evaluación, pero que a su vez es una configuración específica de saber, que incluye lo que puede ser representado y aloja lo que no puede ser representado a través del lenguaje.

Positividad articulada por medio de una estructura de conocimiento en la cual se constituye la negatividad del acontecimiento como potenciabilidad transformadora. Acontecimiento de saber en tanto hay sujeto configurado como tal en el lugar de la falta de saber, motor del movimiento subjetivo hacia el deseo de saber (Bordoli, 2007: 200).

Situar al curriculum en el orden del saber implica también la posibilidad de organizarlo en una estructura configurada de conocimientos, históricamente configurados, en la que la impronta del acontecimiento permite incluir la singularidad del sujeto. Es esta inclusión la que finalmente opera en un sistema teórico en el que se encuentra no una ficción del interés por el sujeto sino la compleja necesidad de problematizarlo:

Conceptualizar el curriculum como una configuración discursiva –y por tanto como una estructura fracturada por el acontecimiento de saber– permite abrirlo a la deriva del significante y al sujeto intérprete que es convocado en el acto de enseñanza en su singularidad y en su falta. Este movimiento de apertura habilita la ocurrencia y la presencia triádica del saber: saber pleno e imaginario que se fractura en tanto hay una dimensión en falta que convoca al deseo del saber del sujeto, el cual, necesariamente, conlleva la resignificación de ese saber que se erigía como pleno. Movimiento dialéctico (saber pleno/ saber en falta) operado en la dimensión del lenguaje, dimensión que se funda en una ausencia radical (imposible saber) (48).

Es este movimiento dialéctico el que caracteriza a la enseñanza en un encuentro intersubjetivo.

La centralidad del saber nos permite realizar algunas precisiones respecto de la enseñanza, a partir de su caracterización como un proceso de transmisión de un “saber

para ser enseñado” que supone a su vez un saber sabio. En el caso de la Educación Física, esta recuperación del saber sabio, o esta textualización, presenta un particular grado de dificultad. ¿Cómo se seleccionan los contenidos en un área como la Educación Física? En principio, el saber sabio en este campo no se encuentra consolidado por el discurso de la ciencia, como puede suceder en la física. El campo de producción y reflexión epistemológica en Argentina es muy reciente y de dudosa formulación. En consecuencia, todos los atributos que caracterizan al saber sabio presentan otro grado de interrogación. Al no haber una ciencia constituida, la Educación Física construyó su campo de actuación –allá en los inicios de la escuela moderna– a partir de un diálogo intenso y tenso con el campo pedagógico, el campo de la salud, el campo deportivo y el incipiente campo de la psicología. Sin embargo, el problema no parece estar en la vinculación con los otros campos, como señala Fernanda Lopes de Paiva (2003a), sino en las relaciones de subordinación. En trabajos recientes, la legitimidad, la autonomía y la epistemología fueron puestas en cuestión, lo que permitió cierta controversia en el plano teórico. Como sea, en el caso argentino, la reflexión epistemológica es reciente y las investigaciones de cuño teórico escasas. Las investigaciones en torno a la identidad de la Educación Física permitieron cuestionar la pregunta por el objeto de estudio de la Educación Física y propusieron la tesis respecto del problema de la identidad en relación a su alienación al discurso de la ciencia moderna. “argumentaré que el problema de la identidad tampoco se relaciona con la dispersión de sus prácticas, como suele pensarse, sino con la alienación histórica de su saber al discurso de la ciencia” (Crisorio, 2003: 22). Esta breve presentación –en la que no vamos a detenernos porque nos alejaría de nuestro objeto– permite ejemplificar el problema del saber legítimo en la Educación Física. La Educación Física se debe su teoría, pero no una teoría en los marcos de la ciencia moderna, aquella que situó al conocimiento sin sujeto, sino una teoría que le asigne un lugar a la verdad.

Una teoría de la práctica de la Educación Física no tiene el propósito de expresar, traducir o aplicar la práctica, sino el de ser “una práctica”. Pero local y regional (Foucault, 2000: 9), contrariamente a la idea de totalidad implícita en el concepto mismo de movimiento humano o de actividades físicas (Crisorio, 2003: 37).

Esta posición introduce el problema de la teoría como práctica, tal y como la concibe Foucault. Pero también es necesario construir esta teoría como un programa incompleto y abierto, flexible, adhiriendo a la forma de explicar propia de la ciencia contemporánea, que se distancia de la cuestión del conocimiento para introducir el problema del saber. “Pero

es preciso incluir, de todos modos, que el saber es causa de cambios a través de lo que falta en él y no de su acumulación” (Crisorio, 2003: 37). La hipótesis que adelantamos es que situar la reflexión epistemológica en el problema del saber, y por tanto en la discusión de la ciencia contemporánea, le permitió a Crisorio y al Grupo de Estudios en Educación Corporal formular las primeras teorizaciones en torno a la Educación Corporal. Pero esta cuestión la dejaremos para más adelante.

Por último, en el primer capítulo dejamos presentados tres conceptos para desarrollar en este apartado: saber pleno, saber en falta, imposible saber. Tomaremos la referencia del trabajo de Eloísa Bordoli para analizar el modo en el que el saber opera en estas tres dimensiones.

La “consistencia” en torno al saber opera en el anudamiento de las tres dimensiones implicadas en el mismo: saber pleno o conocimiento representado (registro Imaginario),³⁵ saber en falta en tanto el significante posee un valor negativo (registro Simbólico) e saber imposible en tanto existencia de un Real que no cesa de no inscribirse (Registro Real) (2007: 29-30).

Como mostraremos en el análisis de los documentos seleccionados para nuestro estudio en el capítulo siguiente, el problema del saber no es considerado en las propuestas transformadoras; en el mejor de los casos se intenta incluirlo como problema (al enunciar contenidos para la enseñanza), pero queda mezclado con otros conceptos que operan dándole otros sentidos a la teoría de la enseñanza que los sustenta.

1.6- Sujeto y saber

1.6.1- Sujeto, lenguaje y saber

El psicoanálisis de cuño lacaniano tematiza al sujeto dividido por el inconsciente a partir de su ingreso en la estructura del lenguaje. “El orden del significante es el que hace

³⁵ Lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real constituyen los tres registros del esquema tripartito central del pensamiento de Lacan. Éste ya aparece en 1936 pero se formaliza en el Seminario 22, R. S. I., de 1974- 1975. La base del orden imaginario es la formación del yo en el Estadio del Espejo. Lo Imaginario es el nivel de la imagen, el engaño y el señuelo. Las principales ilusiones de lo Imaginario son las de totalidad, síntesis, dualidad y semejanza. En el nivel lingüístico esta dimensión se asocia a la de significado y significación, oponiéndose a la de significante, que pertenece al orden simbólico. Lacan tiene una desconfianza cartesiana respecto de la imaginación como instrumento cognitivo. Para Lacan, la intelección no debe depender de imágenes como único modo de llegar a un conocimiento cierto. En este mismo libro, Behetti trabaja esta dimensión en relación a la fantasía didáctica.

que el sujeto llegue a su estructura de división. Esto equivale a decir que el sujeto está dividido por el orden mismo del lenguaje” (Jöel, 1986: pp 116). Esta división permite que el lenguaje condicione al inconsciente. “El lenguaje es la condición del inconsciente (...). El inconsciente es la implicación lógica del lenguaje: en efecto, no hay inconsciente sin lenguaje”.³⁶ (Jöel, 1986: pp 116), Decir que el Sujeto es el ser hablante implica reconocer que lo fundante del sujeto está en el inconsciente.

Decir que el Sujeto está dividido es para Lacan lo mismo que decir que no hay más Sujeto que el ser hablante (el parlêtre). Esto implica reconocer que la causa del sujeto se sustenta en la formación del inconsciente. En otros términos es aceptar que el orden signifiante es el que causa al sujeto, estructurándolo en un proceso de división que produce el advenimiento del inconsciente (Dor J, 1986: 118).

La fractura del sujeto se inscribe en esa parte a la que no se puede llegar voluntariamente y que el psicoanálisis ha llamado desde Freud inconsciente. Para Freud el inconsciente es la represión del instinto; entonces, el inconsciente sigue siendo interior al hombre. Interior es físico –es biológico. La tarea de la conciencia es reprimir la animalidad. La primera ruptura en el concepto de sujeto en la modernidad está en Freud. Como hemos señalado en el apartado 2.2.1, el psicoanálisis se desprende de la necesidad de objetivar al sujeto, en tanto el surgimiento del estudio del inconsciente permite estudiarlo ya no ligado a tiempos lineales, tal como lo había hecho la psicología del desarrollo inspirada en el discurso de la ciencia moderna positivista, sino incorporando la idea de tiempos lógicos. Esto tiene algunas consecuencias que permiten problematizar y complejizar la idea de sujeto. “el lenguaje y el saber son del orden del sujeto. Siempre que hay saber, es el saber para un sujeto y siempre que hay lenguaje es el lenguaje para un sujeto. (...) El sujeto no es en sí: es un efecto de su relación con el lenguaje, de lo que deriva una ausencia de plenitud singular, que llamamos «saber». Como caracterizaríamos al sujeto en este esquema? El sujeto se caracteriza por la imposibilidad de saber y en ello radica su singularidad. Singularidad de imposible saber. ¿Cuál es esta singularidad? La única singularidad está allí, en lo que el psicoanálisis llama, desde Freud, el inconsciente, en el ámbito pulsional, en el ámbito del deseo, porque la vida del sujeto está en su deseo que no es otra cosa que el correlato de su falta, habida cuenta de que no se puede desear sino lo que falta. Estamos acá, entonces, en un plano del imposible: saber” (Behares, 2013: 251-252).

³⁶ Citado por Dor Joël en Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje. Gedisea editorial. Buenos Aires, 1986.

Para Lacan, el inconsciente es el discurso del Otro (orden simbólico). El orden simbólico es la cultura: ¿cómo una cultura organiza su mundo? ¿Cuáles son las cosas que le importan y cuáles no? Damos importancia a las palabras porque las cosas no son antes que las palabras. El lenguaje irrumpe abiertamente; sin embargo, hay cosas que el lenguaje no puede aprehender, y que Lacan denominó Real. El Real es una creación del lenguaje, es aquello que el lenguaje no puede representar. Se trata de pensar las relaciones del lenguaje, las relaciones entre lenguaje/real/realidad. Estas cuestiones se le escapan a la fenomenología, ya que supone un sujeto autocontenido. Si bien esto no puede ser abordado de manera unívoca, cada posición implica la contención de un conjunto de temas y problemas y excluye otros.

Por su parte, Alfredo Eidelsztein, en *El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto*, realiza un conjunto de distinciones que aportan a la conceptualización en tanto el sujeto no coincide con el individuo (biológico) ni con persona (social e histórica), ni con ciudadano (legal y político), ni con socio (colectivo). La siguiente referencia presenta esta cuestión:

En la teoría de Lacan, el concepto de sujeto no coincide ni con individuo (biológico), ni con persona (social e histórica), ni con ciudadano (legal y político), ni con socio (colectivo); el analizante en su enseñanza tampoco coincide con el sujeto, sino que aquél es planteado por Lacan como *parlêtre* –neologismo creado para rechazar el ser del “ser humano” y que se debería traducir: *hablanser*³⁷ y no, justamente, “ser hablante”. (, 2012:3, 4)

Por último es necesario puntualizar la distinción entre sujeto singular y sujeto particular que ya fue presentada en la introducción de esta tesis con una referencia de Eidelsztein del mismo texto. Mientras que lo singular tiende a lo solo, lo particular sin perder de referencia la “sin perder las diferencias que comporta, se establece en relación, en función, de lo Otro” (50). Lo singular tiende a lo individual, mientras que lo particular tiene a reconocer la estructura y la referencia de ese Otro.

Ya presentado sucintamente este marco conceptual, nos introduciremos en la preocupación específica de nuestro trabajo, intentando además presentar otros elementos de argumentación para nuestra hipótesis: lo que caracteriza a la Educación Corporal es

³⁷ Proponemos traducir: *parlêtre* por “**hablanser**”, debido a que respeta: 1) que el ser es creación del hablar (‘hablan→ser’); 2) que es condición particular (‘ser’, y no seres) y 3) que introduce la polifonía, las voces en plural, de la inmisión (término que definimos como la mezcla que impide distinguir los elementos mixturados) de otredad, rechazando así al individualismo (‘hablan’).

que se ocupa de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo.

1.6.2- El sujeto de la Educación Corporal

Sabiendo que la modernidad ha edificado constructos teóricos a partir de pares conceptuales, ligados a condiciones históricas específicas –por ejemplo, sujeto/objeto, naturaleza/cultura, antiguo/moderno–, que es necesario revisarlos en tanto que dieron posibilidad a la constitución y consolidación de determinados discursos y prácticas. No es casual que el discurso de la Educación Física se haya nutrido de los argumentos de la incipiente psicología del desarrollo, ligada también al discurso de la educación en general, porque en su condición de posibilidad ambas operan con una idea de sujeto – hombre– al que no pueden interpelar. Es necesario reconocer que hasta los movimientos críticos propios de las últimas décadas del siglo pasado, tanto en el campo de la Educación en general como de la Educación Física en particular, quedaron subsumidos al sistema referencial teórico imperante. Por esta razón, entendemos que se trató de movimientos reformistas y renovadores que impactaron parcialmente en la reformulación del campo, y quedaron atrapados en las mismas lógicas que intentaron discutir. El sujeto y el saber no escapan a esta posición, y operan como obstáculos epistemológicos para la revisión teórica y epistemológica del campo. Esta cuestión se revisó en esta tesis, y en el apartado siguiente mostraremos cómo en el discurso de los CBC, funciona a pesar del intento de presentar la perspectiva de una pedagogía por contenidos, una lógica de objetivos que se inscribe en la lógica de la ciencia moderna en su versión más sustancial. Dicho esto, presentaremos la posición que tiene la Educación Corporal en relación al sujeto:

La Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación significativa, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre. [...] Por tanto, sujeto implica ya una relación, un “al menos dos”, sin que por ello haya dos sujetos. La función creadora, fundadora, del símbolo, se muestra precisamente en la palabra, en la medida en que ella establece y funda una relación que no toma a dos sujetos tal como son para juntarlos, sino que los constituye como sujetos en la relación misma que los hace acceder a una dimensión nueva (cf. Lacan, 2009: 59-60). La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo

consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977: 124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él. (Crisorio, 2009: 3)

La Educación Corporal se separa entonces de las posiciones teóricas que identifican al sujeto con la persona, con el individuo, el psiquismo o cualquier posición que suponga representar al sujeto como una unidad.

2. Conclusiones preliminares

Estas conclusiones preliminares intentan ordenar un poco la presentación y realizar una síntesis que nos permita pasar al capítulo siguiente. El capítulo que presentamos abordó el problema de la teoría curricular como marco conceptual en el que se inscribe nuestro objeto de análisis. Definimos al curriculum como una configuración discursiva específica de saber que supone la organización de una estructura más o menos estable de conocimiento, pero también abierta al acontecimiento, en tanto hay sujeto. Afirmamos que no hay posibilidad de enseñanza ni de curriculum por fuera del lenguaje, y por lo tanto saber y sujeto se suponen necesariamente. “Saber presente en su dimensión triádica: saber como positividad (en tanto representación- conocimiento), saber como negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto)” (Bordoli, 2007: 49). El curriculum es entendido como la anticipación, el marco legal, la estructura fracturada que da lugar al acontecimiento de la enseñanza. Una enseñanza y un curriculum que son en y por el lenguaje invocan necesariamente al sujeto y al saber. En este contexto, entendemos que los CBC, en tanto propuesta curricular, intentaron comunicar los propósitos de una política educativa y se constituyeron en su principal herramienta, nucleando tanto los aspectos técnicos de la reforma como las teorías pedagógicas que la sustentaron y los propósitos epistemológicos y políticos que la rigieron.

La conceptualización del surgimiento de la psicología en la modernidad, y de sus potenciales implicancias en el campo de la Educación y de la Educación Física, nos permitió analizar los supuestos que subyacen a la idea de niño y niña en los CBC. Si el niño, objeto central de interés en estas propuestas, se sitúa en la condición universal, consciente y constante en sus etapas evolutivas, no permite introducir al sujeto en su

condición particular. La idea de desarrollo supone un progreso, que es objetivo en términos lineales y que busca un equilibrio y superación. La psicología no escapó de estas bases de la ciencia moderna, y construyó un marco teórico que encuentra su dificultad y límites en su propia condición de posibilidad. Sin embargo, el surgimiento del psicoanálisis a partir del descubrimiento del inconsciente se separa de esta matriz, lo que le permite introducir la idea de tiempos lógicos y el problema del sujeto. La Educación Corporal recupera esta cuestión para teorizar, a partir de las prácticas, modos de hacer, pensar y decir, incursionando en un diálogo intenso con el psicoanálisis. La hipótesis que adelantamos es que la transición de una Educación Física a una Educación Corporal tiene su correlato en el diálogo que la primera realiza con la psicología del desarrollo y la segunda con el psicoanálisis.

Capítulo III

1- El curriculum en Argentina: las transformaciones educativas centradas en las reformas curriculares

En Argentina, país caracterizado por una fuerte intervención estatal en política educativa, la reforma que analizamos delineó su accionar a partir de una transformación curricular y de una transformación de la estructura del Sistema Educativo. La transformación curricular fue un proceso que se concretó en dos etapas: una de divergencia necesaria y otra de convergencia imprescindible. La etapa de divergencia necesaria consistió en recuperar los aportes de los distintos sectores sociales –incluida la ciudadanía en general–, y la de convergencia imprescindible intentó extraer los denominadores comunes de estos aportes y elaboró una serie de documentos que fueron discutidos con técnicos especializados, con maestros que se encontraban en situación de enseñantes y con los representantes de las provincias. La versión resultante recuperó numerosos elementos surgidos en esta última etapa. Por su parte, la transformación de la estructura del Sistema Educativo incorporó en el período de obligatoriedad la última sala del jardín de infantes y los dos primeros años de la escuela secundaria. Pero eso no fue todo. La nueva estructura organizó un Nivel Inicial, de tres años de duración y con obligatoriedad en el último año, lo que implicó que muchas instituciones educativas tuvieran que privilegiar el ingreso de niños de 5 años de edad. Por su parte, la Educación General Básica, organizada en tres ciclos de tres años de duración cada uno, obligó a ampliar la obligatoriedad de siete a diez años y necesitó de profundas adecuaciones estructurales y edilicias en las escuelas de todo el país. Además, ideó una Educación Polimodal de tres años de duración. Por último, involucró una revisión del Sistema de Educación Superior. En la práctica, esta transformación de la estructura del Sistema Educativo no sólo significó un ‘problema’ para las escuelas, que tuvieron que adecuar los espacios para la implementación de la transformación, sino también para maestros y profesores. Las nuevas reglamentaciones también operaron en estos sentidos: ¿quiénes podrían dar clases en el tercer ciclo? ¿Cuáles eran los requisitos? ¿Cómo se implementaron los espacios de capacitación? ¿Cómo se asignaron los nuevos puestos de trabajo? ¿Cuáles fueron los criterios que operaron en esta distribución? ¿Quiénes podrían

ser directores en las nuevas E.G.B.? ¿Cómo se ocupaba una institución con niños de 6 a 14 años de la integridad de los estudiantes? Responder en profundidad estas preguntas nos alejaría de nuestro objeto, pero lo cierto es que ellas centraron la atención de maestros y profesores, alejándolos –desde nuestra perspectiva– de la principal cuestión que proponía esta transformación: el cambio del curriculum. Los maestros y profesores con título terciario no universitario tuvieron nuevos espacios para capacitarse también en el marco de las Universidades. Por ejemplo, una maestra recibida en un Instituto de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires podía realizar una capacitación de dos años en una Universidad, y eso le permitía dictar clases en 7°, 8° y 9° año –los dos últimos, históricamente atendidos por profesores de Nivel Terciario o Universitario. Una forma de equiparación fue la transformación de los currículos de Formación Docente, que tendieron a ampliar los años de Formación de dos años y medio a cuatro. Pero estas cuestiones no sólo fueron debate entre técnicos expertos y maestros y profesores, sino que derivaron en cuestiones sindicales ligadas al derecho al trabajo y a la estabilidad laboral. Estos elementos que sintéticamente presentamos intentan dar luz sobre la complejidad del proceso de transformación educativa, y presentar un marco general sobre el que se realizó la transformación curricular. La caracterización de ciclos y niveles de la estructura del Sistema Educativo, la red de formación docente, perfeccionamiento y actualización, las equivalencias de títulos y estudios, formaron parte de la agenda que se definió, en el marco de la Ley Federal de Educación, por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación [artículos 53 y 56, Resolución N° 26/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación] (CBC, 1995: 21).³⁸ Pero también los Contenidos Básicos Comunes formaron parte de estos acuerdos.

2- Cuestiones metodológicas: Análisis del discurso

La investigación que presentamos incluye un análisis de los CBC y de los Documentos para la concertación, que parte de los principales aportes que realizaron la teoría de la Educación Corporal y los teóricos de la Educación Física que se enmarcan en una perspectiva epistemológico-crítica: específicamente, los aportes de corte lacaniano y

³⁸ *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, 1995, pág. 21.

foucaultiano que se observan en la corriente teórica que aborda el curriculum y la enseñanza en y por el lenguaje, y que afirma por lo tanto que el sujeto y el saber son efectos de éste –volveremos sobre esto en el análisis del documento. El estudio propone asimismo un análisis del discurso: una profundización de categorías, presupuestos y conceptos que esta Reforma y sus principales críticos no cuestionaron, a partir de un tipo particular de rastreo histórico y de la forma en que se cristalizaron ciertas prácticas en la misma. Pensamos el discurso como una práctica “discontinua que se yuxtapone, se cruza, se ignora o excluye” (tal y como ha sido explicado por Foucault), cuya forma y contenido depende de la capacidad de expresar los intereses expresivos vinculados con una posición en los límites que la censura impone al ocupante de ese lugar. Revisamos los discursos a partir de las distintas actividades que ponen en juego saberes, y de esa manera identificamos elementos que exceden la aparente pasividad de las palabras (la inocencia de la construcción de discurso). En esta articulación de diversos saberes que el discurso organiza, se integran las dimensiones del uso, la comunicación de creencias y la interacción en situaciones sociales concretas. Así, la noción que actualizamos del discurso como práctica llevada a cabo por sujetos sociales a partir de procesos socioculturales y políticos complejos resulta fundamental al momento de establecer un análisis de los textos que conforman nuestro trabajo. En los usos concretos del discurso inmersos en el marco social que determina su propio acontecer, es decir, en el contexto original en que fue proferido, analizamos lo no-dicho, lo excluido, aquello que cobra peso por su ausencia misma. Así, la concepción del discurso como práctica social de un grupo, su construcción, jerarquía, su aceptabilidad –es decir, las formas en que ese discurso es recibido, creído, escuchado, y tener determinada eficacia– permiten focalizar en un tipo de discurso que fomenta intereses particulares, a la vez que intenta incluir prácticas a las que hace referencia.

El término “discurso” toca uno de los temas centrales del trabajo de Foucault. La arqueología es una modalidad de análisis de discurso. [...] Desde este punto de vista, el término “discurso” plantea una cuestión metodológica: la definición de las reglas de la descripción arqueológica. [...] El discurso “está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (AS; 153). A medida que Foucault sustituye la noción de episteme por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comenzará a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no- discursivo (prácticas en general) (Castro, 2004: 92).

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo comprendió inicialmente la lectura y revisión de estos documentos, a partir de las categorías que se precisaron en el protocolo

del proyecto original de CBC del análisis a la instrumentación: el conjunto de ideas respecto del saber y de la relación cognoscitiva pero también del concepto de sujeto y objeto de conocimiento y, a su vez, de contenido, que contienen. Esto es, el análisis no se hará únicamente sobre el conjunto de saberes privilegiados para integrar el proceso de enseñanza de todo el país sino también sobre el conjunto de formaciones conceptuales que le dieron sentido como propuesta pedagógica.³⁹

La preocupación acerca del sujeto de la Educación, nos llevó a revisar qué sujeto se suponía en estos documentos. El trabajo arqueológico se orientó entonces a buscar los enunciados que referían al “niño y niña”, en el caso de los CBC para Educación General Básica, y del hombre o persona en la Ley Federal de Educación, no pudiendo encontrar sino en la relación de sujeto y saber lo que estábamos investigando. “El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: El fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas”.⁴⁰ Por su parte, el Artículo 6 de la Ley Federal de Educación propone:

El sistema educativo posibilitará la *formación integral y permanente del hombre y la mujer*, [...] Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.⁴¹

El problema del hombre (integral, armónico, íntegro) en su condición de universal, constante y consciente, no permite ninguna posibilidad de condición particular.⁴² El intento de objetivación presente en estas propuestas separa al hombre de la vida, como si su naturaleza orgánica estuviera esperando pacientemente ser desarrollada (en este caso, por la educación).

En el análisis del campo discursivo,

se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con, los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye. [...] Se debe mostrar por qué no

³⁹ Solicitud de Acreditación de Proyectos de Investigación y/o desarrollo para el año 2003. Denominación del Proyecto: *CBC, del análisis a la instrumentación*. Punto 2,5 Metodología, página 10.

⁴⁰ Ley Federal de Educación. Título II. Principios Generales. Capítulo I. De la Política Educativa.

⁴¹ Ley Federal de Educación. Título II. Capítulo II. Artículo 6.

⁴² El argumento de la imposibilidad de pensar lo particular a partir de lo universal surge de las discusiones que en el marco de esta investigación se realizaron con Ricardo Crisorio.

podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podía ocupar (Foucault, 2005: 45).

La introducción del hombre como objeto de la Educación excluye el problema del sujeto. Porque si el sujeto y el saber son del orden del lenguaje, tal como plantea Behares, siempre que hay saber ese saber es para un sujeto. El sujeto se implica en su imposibilidad de saber y en ello radica su singularidad. Esta matriz conceptual que involucra al inconsciente permite explicar la vida del sujeto a partir de su deseo, ya que el correlato del deseo no es otra cosa que su falta. Esto nos lleva a incorporar el problema del imposible saber, cuestión que ha sido discutida en el capítulo precedente. Introducidas las cuestiones metodológicas generales, pasaremos a la presentación de los Contenidos Básicos Comunes, que tal como se han formulado representan el eje central de esta investigación.

3- La organización de los Contenidos Básicos Comunes

Aprobados por aclamación en la XXII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, el 29 de Noviembre de 1994 (Resolución N° 39/94), los CBC son el resultado de un trabajo que incluyó equipos técnicos y docentes y contó con la colaboración de aportes que se realizaron a través de consultas de la ciudadanía en general y de la comunidad académica. Como ya se dijo, este proceso se realizó en dos etapas que fueron aprobadas por el Consejo Federal de Cultura y Educación: una de divergencia necesaria y otra de convergencia imprescindible. La primera recibió los aportes de los diseños curriculares provinciales y de los de la ciudad de Buenos Aires, los aportes de otros países con diferentes currículos, aportes de consultores de distintas disciplinas, aportes recibidos a través de cinco consultas, y una Encuesta Nacional de Opinión Pública realizada a una muestra estratificada de más de 1.500 casos. Además, tuvo lugar la Encuesta “La Familia opina”, en la cual se obtuvieron más de 48.000 respuestas, entrevistas en profundidad a 30 empresarios de distintos sectores de la economía, encuestas en programas de radio y televisión juveniles con más de 5000 respuestas y entrevistas a 200 Organismos no Gubernamentales que desarrollaban “Programas Educativos Compensatorios o Complementarios del Sistema de Educación Formal”. La segunda etapa se denominó de convergencia imprescindible, y recuperó los aportes que se habían realizado, los analizó y los estructuró en producciones sucesivas que fueron expuestas y discutidas con los especialistas, docentes que estaban frente a alumnos y con los equipos técnicos provinciales. La versión definitiva recuperó todos estos aportes e intentó constituirse en un marco para que, durante el año 1995, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires pudieran desarrollar un proceso de Planificación Curricular.

La voluntad del Consejo Federal de Cultura y Educación es que en 1995 los CBC lleguen a todas las instituciones y comiencen a aplicarse en todo el país. Aplicación al comienzo en forma parcial, siempre dinámica, abierta y no burocrática, al mismo tiempo que se actualizarán o elaborarán los lineamientos o los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones educativas del país y se iniciarán los procesos de perfeccionamiento y capacitación. En este último caso, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires establecerán los tiempos y mecanismos para su realización (CBC; 1995: 23)

Los Contenidos Básicos Comunes de agrupan según el nivel de enseñanza al que están destinados: “Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial”, “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica”, “Contenidos Básicos Comunes

para la Educación Polimodal” y también “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente”. Los CBC se organizan en capítulos que corresponden a los campos científicos o culturales, que, para los “Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica” son: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Tecnología y Formación Ética y Ciudadana. Cada disciplina agrupa los contenidos por bloques teniendo como referencia las propias lógicas disciplinares. En los Contenidos Básicos Comunes se distinguen tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos, ideas, interacciones, secuencias, principios, etc. Los contenidos procedimentales incluyen estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, y se aprenden conjuntamente con los contenidos conceptuales. Los contenidos actitudinales comprenden valores, actitudes, normas. Estos contenidos se aprenden íntegramente con conceptos y procedimientos.⁴³

Si bien los Contenidos Básicos Comunes se organizan a partir de esta clasificación, entendemos que este modo de operar con los contenidos forma parte de un intento analítico de explicación. Un contenido es a la vez conceptual, actitudinal y procedimental, ya que no hay posibilidad de transmitir un concepto que no se enmarque en una técnica y opere en sentido ético.

Por otra parte, los criterios para la organización de los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación fueron:

“a. La significatividad y el reconocimiento social de la importancia de los saberes seleccionados; b. la posibilidad de que estos contenidos sirvan como “disparadores” para un tratamiento en profundidad de gran diversidad de temas; [Cuestión que introduce a los objetivos]⁴⁴ c. la potencialidad de los contenidos para facilitar una enseñanza integradora; [esto sería un propósito de la educación] d. el énfasis en la construcción del saber más que en el afán por incluir cantidades de información; e. la posibilidad de efectuar relaciones entre contenidos del mismo ciclo y de otros ciclos” [La necesidad de evitar la acumulación o el enciclopedismo] (Gvirtz y Palamidessi, 2006: 97).

Esta propuesta de contenidos, que privilegia la selección de contenidos socialmente significativos, el énfasis en el saber más que en la acumulación de conocimientos, la posibilidad de efectuar relaciones entre los diferentes ciclos y la amplitud al tratamiento de otros temas, deja de manifiesto un interés por centrar esta Transformación curricular en los marcos que privilegian el tratamiento del saber como problema. Sin embargo, las

⁴³ Ministerio de Cultura y educación de la Nación: Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. 1995, pág. 28.

⁴⁴ Los corchetes son nuestros. El texto introduce el análisis discursivo.

fisuras que se enunciaron y las que se dejaron abiertas –al introducir los objetivos– permitieron que las adecuaciones realicen una regresión romántica a teorías con las que esta propuesta intentó discutir.

4- Organización de los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física

Los Contenidos Básicos Comunes para el área de Educación Física constan de una Introducción y siete bloques que no intentan prescribir la enseñanza sino que son simplemente una forma de presentación: su orden es arbitrario y no supone una linealidad en su tratamiento.

Bloque 1: Los juegos motores

Bloque 2: Los deportes

Bloque 3: La gimnasia

Bloque 4: La vida en la Naturaleza y al aire libre

Bloque 5: La natación

Bloque 6: Procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices

Bloque 7: Actitudes generales relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices

Los bloques permiten una forma de ordenamiento de los contenidos en la que es posible dividir los contenidos en ciclos. Pero los ciclos suponen la adquisición de los contenidos del ciclo anterior, posibilitando seguir trabajando los mismos contenidos con mayor grado de dificultad. En la presentación de la Organización de los CBC de Educación Física para la EGB, se observan al menos dos caracterizaciones generales de los bloques que retoman el planteamiento de los objetivos. La primera es que en cada bloque se detallan “las expectativas de logros al finalizar la EGB”, “los alcances de contenidos por bloque y por ciclo (que se presentan en el anexo de cuadros)”. “Expectativas de logros” es una denominación esquivada para significar objetivos a lograr, que en los CBC aparecen al cabo de cada nivel de la enseñanza, en documentos posteriores lo hacen a continuación de cada ciclo escolar, y, en algunos curricula jurisdiccionales, inmediatamente después de

cada año. Seguramente se argumentará que la formulación de “alcances” de contenidos y “expectativas de logros” constituyen exigencias reales del sistema educativo en relación con el problema de la evaluación y acreditación de conocimientos. Pero es innegable que cada avance del curriculum escrito, prescrito, teórico, en los distintos planos del curriculum “práctico”, es, en tanto práctica (en el sentido en que Foucault entiende esta palabra: como forma de hacer, pensar, decir), a la vez un avance sobre los sujetos involucrados en el proceso educativo, maestros y alumnos –en este caso, determinando lo que debe esperarse de la enseñanza antes de iniciar el proceso y de acuerdo con criterios que no pueden ser sino uniformes y abstractos–, y un retroceso respecto de la posibilidad de pensar la articulación de ambas formas del curriculum utilizando eficazmente el saber de maestros y profesores –por ejemplo mediante programas de capacitación pertinentes. No es casual, pensamos, que tanto esta como todas las transformaciones educativas de fines del siglo XX hayan derivado hacia estos planos, ya que este movimiento se fundamenta en la adhesión a una racionalidad supuestamente científica, en la que campea la “psicología más desabrida” (Foucault, 1991a), que las guía.⁴⁵

4.1- Introducción a los Contenidos Básicos Comunes de Educación Física

4.1.1- Cuerpo y movimiento. Formación de personas íntegras

La Introducción a los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Física presenta la disciplina como un proyecto nacido en los marcos de la modernidad. Se afirma que fue introducida en las escuelas por los filántropos del siglo XVIII, como componente de la educación. En nuestro país ha formado parte de planes y programas desde la Independencia. “Sin embargo, su consideración y valoración ha variado según el progreso del conocimiento, que ha transformado las organizaciones sociales y, también, las concepciones sobre el cuerpo y el psiquismo humanos.” (CBC; 1995: 305). El progreso del conocimiento es una de las características de la ciencia moderna. La modernidad es caracterizada como un proceso de racionalización, en uno de cuyos relatos el

⁴⁵ Véase Informe Final de CBC: del análisis a la instrumentación. Crisorio, Ricardo Luis, director. (2003) CBC: del análisis a la instrumentación / H366 (Proyecto de investigación) UNLP. FaHCE. Departamento de Educación Física.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy247>

descubrimiento de la autonomía de la conciencia juega un papel determinante. Es preciso, además, reconocer la posibilidad de realizar un tránsito desde el terreno de la opinión y la relatividad de la vida cotidiana, al terreno de la necesidad y el conocimiento concluyente. Este desplazamiento fue interpretado como un proceso de desespiritualización de la sustancia corpórea, que la nueva ciencia precisaba para romper con la teleología.⁴⁶ Fue en la esfera de la conciencia así comprendida, como algo que “puede existir separadamente del cuerpo”, donde quedó reducida la teleología y la esfera de lo intencional. Un claro ejemplo lo encontramos en el final del párrafo que hemos seleccionado, que se refiere a “las concepciones sobre el cuerpo y el psiquismo humanos”. Este proceso se puede poner en línea con las grandes oposiciones de la moderna cultura occidental, tales como naturaleza y cultura, hecho y valor, intencional y físico, libertad y necesidad, etc.,⁴⁷ y también con oposiciones en el interior de las disciplinas científicas, como la oposición entre explicación y comprensión. La definición que sigue se enmarca en esta posición, y da cuenta de uno de los ejes de fractura del novedoso discurso curricular:

Actualmente, la educación física es concebida como una **educación corporal** o **educación por el movimiento**, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción en y con el medio natural y social (CBC; 1995: 305).⁴⁸

Probablemente entre los redactores de estos lineamientos haya habido quienes empezaban a transitar ciertas rupturas respecto de la Educación Física. Definirla como una educación corporal o una educación por el movimiento implica situarla entre dos paradigmas que, en el debate académico actual en el campo de la Educación del cuerpo, se encuentran en las antípodas” o “dos paradigmas que, en el debate académico actual en el campo de la Educación del cuerpo, mantienen posiciones opuestas. Pero es necesario continuar con la argumentación para comprender la lógica que orientó esta fundamentación:

las sociedades actuales identifican a la educación física con la especificidad de la formación del **cuerpo** y de la **motricidad**, y la comprometen con la recuperación de la riqueza motriz, con todo lo que ella implica de equilibración intelectual y física, y por ende,

⁴⁶ Véase Taylor (1997).

⁴⁷ Los intentos de una “crítica de la razón instrumental” propios de la Escuela de Frankfurt y la radicalización ontológica de la hermenéutica por Heidegger pueden comprenderse como reacciones frente a los presupuestos que sostienen estos pares antagónicos.

⁴⁸ Las negritas de éstas y de todas las citaciones del los CBC, corresponden a la versión original de los documentos.

el mejoramiento de la **calidad de vida** (305).

La recuperación de la riqueza motriz y la formación de un cuerpo y una motricidad suponen no solo un cuerpo físico, formado por huesos y articulaciones, sino una educación física que transite entre el *adentro* y el *afuera* del cuerpo, intentando sacar –“recuperar”– aquello que ya está inscripto en algún lugar.

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. *De modo que* cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. [...] El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto (Crisorio, 2009).

Los usos de cuerpo, entonces, no son la motricidad o el movimiento humano, sino que se inscriben en la dimensión de la práctica, es decir, como maneras de hacer, pensar y decir.

Por otra parte, la lectura de la Introducción a los CBC para Educación Física muestra un genuino interés por abordar al problema del sujeto, aunque queda limitado a presentar el problema de la “persona” en relación al mejoramiento funcional que deriva de las actividades físicas y que permitiría el abordaje y manejo del conocimiento en un “plano práctico, instrumental, y comprometiendo la totalidad de la persona”, en diversas situaciones por las que atraviesa en su cotidianidad.

Por lo tanto, la formación de personas íntegras, solicitud central de la sociedad a la educación, supone que los niños y niñas aprendan a relacionarse con el **propio cuerpo** y el **propio movimiento**, porque éstos constituyen dimensiones significativas de la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se **comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen**, aprenden a **hacer** y a **ser**. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción (CBC; 1995: 305).

La preocupación por la formación de personas íntegras ya está en la Ley Federal de Educación, y en su desarrollo las actividades físicas y deportivas desempeñan un papel relevante. La noción de desarrollo, tiempos cronológicos, adquisición, definen el campo de la psicología del niño: como ya ha sido presentado en esta tesis, este discurso concibe a la infancia como un tiempo de desarrollo. Para Piaget, el desarrollo psíquico de una persona se inicia con su nacimiento y culmina en la edad adulta. El desarrollo es un pasaje de un estado menos equilibrado a otro más equilibrado. Esta idea contradice la idea de sujeto que sostiene la Educación Corporal. “La Educación Corporal no identifica al

sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a *un dentro del cuerpo*. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977:124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él.” (Crisorio, R., 2009)

Sostener que con el cuerpo y el movimiento las personas aprenden a hacer y a ser es situar al cuerpo en un orden natural, objeto mismo de la Educación Física tradicional, que parte de un problema con el que no se puede enfrentar: la noción de tiempo lineal.

4.1.2- Para formar una persona íntegra la Educación Física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significados

En la Ley Federal de Educación y en los Contenidos Básicos Comunes se enuncian ciertos principios y objetivos de la política educativa. Como principio se establece

el fomento de las actividades físicas y deportivas **para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas** (art. 5, inc. 2), formula objetivos relacionados con dicho principio para la Educación General Básica y Polimodal (art. 15 y 16) e incluye la estimulación de la **maduración sensorio- motriz** y de las **manifestaciones lúdicas y deportivas** entre los de Nivel Inicial (art. 13) (305).

Entre los objetivos que se enuncian para el abordaje del principio, se encuentran la estimulación de la maduración sensorio- motriz y de las manifestaciones lúdicas y deportivas. Ambos objetivos parten de la supuesta necesidad de estimular aquello que naturalmente es propio del hombre; por lo tanto, se trata solo de una cuestión de tiempo y de un cuerpo que es biológico y físico. Desde la Educación Corporal, en cambio, proponemos que el tiempo lineal sea reemplazado por la noción de tiempos lógicos. ¿Qué significa esto? ¿En qué sentidos modifica el objeto que nos concierne? La Educación Física sostuvo la idea de infancia como un tiempo de desarrollo y evolución de aspectos sustanciales de la persona. La Educación Corporal formula el concepto de un “tiempo otro”, un tiempo en el que los acontecimientos no quedan subsumidos a una cuestión temporal cronológica. Tampoco se trata de una concepción de la vida como un trazado de

ciclos que se completan y dan paso a otros. La cuestión de la completud, de la totalidad, de la unidad, subyace a este argumento de la Educación Física.

Pero esto no es todo. La propuesta de los CBC que buscaba una transformación de la educación argentina a partir de formular contenidos para la enseñanza, no pudo reconocer, no vio, que esta formulación quedaba subsumida en una formulación teórica que operó como obstáculo epistemológico. En la presentación de esta tesis y en las preguntas iniciales afirmábamos que probablemente el fracaso de esta propuesta curricular haya estado en los límites de su propia formulación. ¿Cómo se proponen los CBC abordar el principio de esta política educativa y sus objetivos específicos para el área?

Para el cumplimiento de estos principios y objetivos, la educación física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significadas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, la natación, las cuales, adecuadamente integradas con otras disciplinas, pueden contribuir a la formación de, prácticamente, todas las competencias educativas previas en La Ley Federal de Educación (CBC; 1995: 306).

¿Los contenidos son una configuración de movimientos? En esta tesis sostuvimos y sostenemos que los contenidos son una construcción social, cultural y política muy compleja. El contenido es el “qué” de la enseñanza, es un recorte de capital cultural. El curriculum admite –como hemos señalado– la presencia de la tríadica del saber –saber pleno, saber en falta, imposible saber–, abierta a la deriva del significante y al sujeto intérprete. Por lo tanto, toda mención a la naturaleza humana –como las configuraciones de movimiento– no es un contenido. Esta mención responde en parte algunas de nuestras preguntas. Pero es preciso continuar con el análisis del documento para saber si estos supuestos persisten.

5- Análisis de documentos. Los CBC como objeto de investigación

5.1- Primeras conclusiones teóricas y epistemológicas

En el proyecto de este estudio advertíamos la ausencia de un análisis de los CBC (Contenidos Básicos Comunes) en relación con las prácticas escolares, que nos parecía decisivo para operar en la instrumentación de los mismos mediante relaciones de relevos, movimientos de alternancia, de substituciones sucesivas entre la acción de la teoría y la acción de la práctica. En nuestra opinión, la principal virtud –quizás la única– de la Transformación Educativa iniciada y olvidada hace casi dos décadas consistía en el cambio de un modelo pedagógico centrado en el cumplimiento de objetivos por otro basado en la enseñanza de contenidos: es decir, de una propuesta educativa organizada en relación con conductas supuestamente observables en los individuos se pasa a otra que permite suponer una relación con el saber, cuestión que ha sido desarrollada en el capítulo precedente. Sin embargo, el debate teórico respecto de los contenidos y de su transmisión, el análisis de los CBC en conexión con la acción magisterial cotidiana, ha sido reemplazado, en las instancias administrativas de la Transformación, por respuestas técnicas a los problemas de su “secuenciación”, su distribución en “unidades didácticas”, su evaluación mediante las “expectativas de logros”, disolviendo cualquier relación con el saber en una aleación de discursos diversos, incluso contradictorios, respecto de los contenidos a desarrollar, los modos de seleccionarlos y graduarlos, de pensar y planear su enseñanza, llevarla a cabo y evaluarla. Sobre las prácticas de los maestros y profesores pesa un conjunto de discursos didácticos y disciplinares, amalgamados con trayectorias de formación y experiencias profesionales, que interpretan la enseñanza de contenidos mediante claves más propias de la pedagogía de objetivos (el concepto de niño de la psicología,⁴⁹ el establecimiento de logros observables, el desarrollo de capacidades o la reorganización de estructuras), fragmentándola y tecnificándola. Pero las prácticas discursivas de los técnicos y especialistas también se vieron determinadas/influidas por otro conjunto de supuestos teóricos, epistemológicos y políticos que confluyeron en la interpretación de la enseñanza en el mismo sentido. Era evidente que, en el proceso que medió entre su aprobación y su instrumentación, los CBC

⁴⁹ Estas cuestiones han sido presentadas en el capítulo dos de esta tesis: - El campo disciplinar de la Psicología y del Psicoanálisis y su influencia en los discursos de la Educación Física.

dejaron de constituir la “matriz básica para un proyecto cultural nacional” (CBC, 1995: 21),⁵⁰ por lo menos en el área de Educación Física.

Las cuestiones que exponemos, relacionadas con los problemas planteados en nuestro estudio, se derivan de la lectura de los CBC y de los desarrollos curriculares jurisdiccionales, y muestran cierto carácter instrumental en la propuesta pedagógica que los sostiene e inserta en la realidad a partir de determinada posición respecto de, entre otras cosas, la relación de conocimiento, los procesos que la sustentan, los elementos que intervienen (inteligencia, capacidades, interés), de la enseñanza, del aprendizaje, del desarrollo, etc. Por ejemplo, el énfasis puesto en la selección, jerarquización y “secuenciación” de contenidos. Los CBC se presentaron agrupados en bloques ajustados a cierta lógica disciplinar y graduados mediante “alcances” relacionados con los ciclos de la enseñanza, pero en los documentos presentados en los seminarios para la compatibilización curricular los contenidos aparecen “secuenciados” en relación con los años escolares y organizados según “ejes” que, además abren la puerta a la introducción del “niño”, del “hombre”, en los desarrollos curriculares jurisdiccionales –cuando no lo introducen directamente en sí mismos.⁵¹ “La pedagogía continúa ciega a la evidencia de que ‘hombre’ es el nombre del sujeto convertido en objeto de la ciencia y de la técnica, y de que el sujeto convertido en objeto pierde toda posibilidad de condición particular.” (Crisorio; 2005) Una de las complicaciones que operaron en el discurso que estudiamos es de índole epistemológica. Como se mostrará, los supuestos teóricos de los que parte, no explican las perspectivas teóricas en las que se fundan y quedan confundidos en un criterio de verdad que solo otorga lugar a la comprensión. Como sabemos, comprensión y explicación son conceptos que representan repertorios científicos opuestos. ¿Cuáles son los problemas? ¿Dónde están los límites? La mera enunciación del propósito de desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico sin explicarse nunca, sobreentendiendo que todo el mundo sabe de qué se trata semejante pensamiento, es el modo de que este

⁵⁰ *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, República Argentina, 1995, pág. 21.

⁵¹ En el caso del capítulo Educación Física, los ejes “organizadores” son “El niño, su cuerpo y su movimiento” y “El niño, el mundo y los otros”. En la *curricula* de una provincia, por ejemplo, los “ejes o ideas directrices”, también llamados “ejes organizadores”, son “El niño-adolescente incipiente, su cuerpo y su movimiento” y “El niño-adolescente incipiente y su relación con el mundo y los demás”. En otra jurisdicción se plantean los siguientes ejes, con el objeto de ofrecer “una visión integradora” o “globalizadora”: “El niño, su cuerpo y el movimiento”, “El niño, los otros, los objetos y el movimiento” y “El niño, el medio natural y acuático y el movimiento”.

pensamiento esté ausente, como lo está, de las prácticas educativas. A su vez, la subsunción de los contenidos a la formación de competencias que la Transformación plantea testimonia tanto el carácter instrumental asignado al saber en la reforma educativa como la índole del sujeto epistémico que se supone. Sería ocioso señalar estos problemas cada vez que aparecen en las formulaciones de los documentos ministeriales, de las introducciones generales a los CBC, a cada capítulo y a cada bloque de contenidos, y en los contenidos mismos, en las “expectativas de logros”, etc. No obstante, un análisis minucioso del discurso de la Transformación es indispensable, tanto si se quiere recuperar críticamente la enseñanza de contenidos frente a los modelos de objetivos que excluyen la subjetividad de alumnos y maestros, como si se pretende que ella se articule efectivamente con las prácticas a las que debe vincularse, con relativa autonomía, en los contextos en los que obtienen su sentido y su función. Difícil tarea de analizar lo no dicho, como expresaba Foucault; de *captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer*; de establecer las condiciones de su existencia y posibilidad; de analizar qué relaciones se incluyen y cuáles se excluyen; de separar, analizar, ordenar y conceptualizar la potencia del discurso como práctica política.

Por otro lado, puede pensarse que la división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, esgrimida por la Transformación contra la enseñanza enciclopedista, omite que esa misma partición fragmenta la unidad del conocimiento anunciada por la Transformación, por lo que no es extraño encontrar en las curricula jurisdiccionales, acentuada, la misma fragmentación. En la propuesta de alcance de los contenidos de los CBC de Educación Física por Bloque y por ciclo de la Educación General Básica, se detallan los contenidos conceptuales y procedimentales.

5.2- Los datos. Indagando en el interior de los CBC

No puedo sino hacer una mención a las dificultades que operaron en este momento de la investigación. Luego de precisar que el estudio se haría específicamente sobre un documento curricular –los CBC y la documentación técnica producida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación, en relación con la elaboración y puesta en práctica de la transformación de la enseñanza prevista en la Ley Federal de Educación (24.195)– y que, por tanto, era necesario situar o

situarlos en el marco de la Transformación del Sistema Educativo en el que operaron; luego de trabajar sobre la teoría del currículum, la pedagogía por contenidos y la pedagogía por objetivos, sobre el problema de la enseñanza, el saber y el sujeto, sobre las cuestiones metodológicas que operaron, etc., nos encontramos, ahora, con la máxima dificultad de sintetizar los resultados de la investigación y de seleccionar aquellos ejemplos que dieran cuenta de la muestra. ¿Cómo operar con los datos para que la selección tenga tal nivel de positividad que dé muestra del conjunto de documentos analizados? Evidentemente, es en este momento de la investigación donde hay que mostrar que la hipótesis que presentamos puede ser discutida a la luz de los datos que recuperamos, pero es también el momento de mayor exposición en cuanto nos enfrentamos a la tarea –también difícil– de ponerle un límite al trabajo de tantos años. Dicho esto, que es algo que también da cuenta del proceso de investigación, presentaremos los datos que seleccionamos, recordando que este análisis no se realizó únicamente sobre el conjunto de saberes privilegiados para integrar el proceso de enseñanza de todo el país, sino también sobre el conjunto de formaciones conceptuales que le dieron sentido como propuesta pedagógica.

5.2.1- El problema del sujeto en los CBC

Los CBC operaron con un concepto de infancia como tiempo de desarrollo, avance, proceso, evolución. Como caracterizamos en el capítulo dos, en algunas de las corrientes teóricas de la Psicología el desarrollo es una noción conceptual sustancial para explicar el psiquismo en su formación y transformación, entendiendo la infancia como el momento de la vida del ser humano en que se despliegan estos adelantos, o en el que suceden acontecimientos centrales para la conformación subjetiva. El niño es así conceptualizado como un sujeto cognoscente en desarrollo. Pero esto no es todo: el conjunto de formaciones conceptuales que se analizan presenta una caracterización del sujeto humano entendido como invariante en los movimientos de la historia y la política. Este sujeto invariante funcionaría, además, como el sostén del discurso de verdad en las ciencias humanas, afirmándose como núcleo de subjetividad universal y siendo, entonces, condición de emergencia de la verdad y la objetividad (de lo intemporal e incondicionado) en el dominio siempre circunscrito históricamente y múltiplemente condicionado de lo social. El discurso humanista, el discurso del sujeto humano así entendido, tiende a

concebir las posiciones subjetivas divergentes ya como momentos de una evolución gradual, orientada teleológicamente hacia aquella posición subjetiva concebida como universal (divergencia aceptable justamente por ser provisoria), o como una divergencia considerada aberrante que debería por ello ser excluida o normalizada, es decir, encaminada hacia las formas sanas de la subjetividad. Si bien Foucault no ha dedicado un texto completo a la crítica del humanismo, en muchos momentos de su obra ésta aparece específicamente. Por ejemplo, señala que lo que le preocupa del humanismo es la idea universal de hombre, que conlleva una idea que normaliza y a su vez una ética de la libertad y del sujeto ahistórico. En una entrevista, ante la pregunta por el humanismo Foucault contesta

Cierta idea o modelo de humanidad ha ido desarrollándose a través de estas distintas prácticas –psicológica, médica, penitencial, educacional– y ahora la idea de hombre se ha vuelto normativa, evidente, y supuestamente universal. Puede que el humanismo no sea universal, sino bastante relativo a cierto tipo de situación. [...] Lo que me asusta del humanismo es que presenta cierta forma de nuestra ética como modelo universal para cualquier tipo de libertad (Rux Martin, 1981: 150-151).

Se trata de “anteponer un escepticismo sistemático respecto de todos los universales antropológicos, y proponer un abordaje en términos de condiciones históricas de subjetivación” (Castro, 2003: 5). Los ejemplos que podemos citar en este sentido son muchos, pero decidimos, por una cuestión teórico-metodológica, buscar en los diferentes bloques para ilustrar mejor esta cuestión. Los ejemplos que siguen, vinculados al argumento del desarrollo, recuperan esta noción de infancia y transitan por posiciones teóricas ligadas al problema de la Naturaleza.

- 1- El juego junto con el trabajo, pertenecen a las formas originarias y hasta ahora no del todo conocidas de la experiencia humana. Los juegos son manifestaciones concretas de esta forma originaria que orienta la acción hacia actividades no necesariamente productivas y los juegos motores responden a esta misma motivación del comportamiento humano en el campo específicamente motriz. [...] un niño y una niña que juegan, desarrollan sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales” (CBC; 1995: 308) [El argumento del desarrollo].
- 2- La característica esencial del deporte como forma de movimiento es la institucionalización y consecuente inamovilidad de sus códigos reglamentarios. (...) Considerados como una forma particular de los juegos motores reglados, los deportes continúan, en la adolescencia, la obra que aquellos iniciaron en la infancia, ofreciendo oportunidades para el desarrollo del sentido lúdico, de la comprensión, aceptación y respeto de reglas (...) del sentido crítico sobre las acciones y resultados, de la capacidad táctica y estratégica, de la habilidad y la destreza motoras, de la percepción interna y externa, de las técnicas de movimiento como instrumento de la acción motora eficiente, de la condición física, etc. (CBC; 1995: 315) [El argumento del desarrollo]

- 3- La gimnasia responde a la necesidad humana de producir y verificar efectos corporales y a la natural vocación por la gracia, belleza, economía y eficacia del movimiento y, a partir de estos sentidos, se integra a la educación física, desde la educación más temprana y para toda la vida.

Naturalmente, los criterios de selección y sistematización de ejercicios y actividades varían en función de la especificidad de los distintos períodos evolutivos. (CBC; 1995: 315) [El argumento del desarrollo].

- 4- La vida al aire libre proporciona oportunidades para que los niños y las niñas realicen estas experiencias [experimentar las posibilidades de acción en el medio natural], se apropien del medio natural, se sientan bien en él. Apropiarse del medio natural implica aprender a desempeñarse en él, desarrollar habilidades básicas para hacerlo confortable, agradable, disfrutable. (CBC; 1995: 315) [El argumento del desarrollo].

Los cuatro ejemplos mencionados justifican la incorporación de los contenidos a partir de su participación en el desarrollo de niñas y niños. Esto tiene dos problemas evidentes: el primero es la sumisión del problema del sujeto a los aportes de la psicología del desarrollo y a los límites que esta empresa conlleva en los marcos mismos de su condición de posibilidad, y el segundo es la necesidad de argumentar la importancia de la selección de contenidos a partir de una propuesta de objetivos.

5.2.2- El problema del conocimiento y el saber en los CBC

1- Para abordar el problema del conocimiento y el saber, mostraremos cómo, en la enumeración de los contenidos tanto conceptuales como procedimentales del Bloque 1: Los juegos motores, se enuncian contenidos en el marco conceptual que presentamos y “otros”, que en esta perspectiva no pueden conceptualizarse como tales: nada que pase dentro del hombre, ni su esquema corporal, ni el desarrollo de sus habilidades, ni el lugar del oponente pueden ser un contenido. Éste, como ya desarrollamos, es un saber que forma parte del capital cultural de una sociedad particular en un momento histórico y político determinado, y como tal puede ser compartido a través la de enseñanza y transmisión. La creación, la expresión, la habilidad motora como capacidad, los juegos con esquema motor, no pueden ser considerados contenidos para la enseñanza, ya que no son saberes socialmente significados sino supuestos potenciales del desarrollo de la persona. Sin embargo, en los documentos curriculares estudiados, éstos aparecen en la lista de contenidos:

El juego. Imaginación. Intervención. Creación. Expresión. Los juegos existen y/o se inventan. El juego y la regla. Respeto, movilidad y trampa. El grupo de juego. Roles,

acuerdos y desacuerdos. El juego de rol en el juego con otros. La habilidad motora como capacidad de decisión y acción en las situaciones de juego. Juegos con capacidades motoras condicionales (resistencia, fuerza, flexibilidad, velocidad). Juego con esquemas de acción (habilidades, destrezas, equilibrios) (CBC; 1995: 322).

2- Revisando los contenidos del Bloque 2: Los deportes, encontramos una lista excesiva de posibles contenidos que van desde “Los deportes como institución social. La institucionalización de la regla. Asociaciones, federaciones, confederaciones deportivas” hasta “Habilidad táctica, estrategia, técnica, cooperación, oposición, comunicación, contracomunicación motrices” o “Capacidades condicionales y coordinativas”, pero también al “Análisis de códigos reglamentarios deportivos. Adaptación de códigos deportivos”. Es probable que el intento de formular contenidos para la enseñanza se haya visto limitado en el área de la Educación Física por las perspectivas teóricas que operaban en el campo. Ésta es la explicación que encontramos para que se incluya, en un listado en el que se seleccionan contenidos para la enseñanza, un conjunto de conceptos –estructuras previas que esperan ser desarrollas– a través de la enseñanza.

Los contenidos así supuestos son medios para desarrollar estructuras orgánicas, es decir que se suponen estructuras orgánicas dadas en tanto los contenidos serían un medio para lograr este desarrollo. La función de la Educación Física sería entonces desarrollar estas estructuras para que posibiliten al alumno una equilibrada vida en la sociedad. Opera aquí, además, un discurso que tiene efecto de verdad⁵² y que ha sido legitimado epistemológicamente a partir de suponer lo orgánico del cuerpo, en un retorno a las concepciones clásicas de la Educación Física tradicional: “El deporte, considerado como contenido escolar, como saber a enseñar, implica el análisis, articulación y síntesis de todos los comportamientos humanos que moviliza: lúdico- motrices, físicos, psíquicos, relacionales, sociales, morales, expresivos, comunicativos, tácticos, estratégicos, técnicos” (CBC; 1995: 312). La lógica que opera en la caracterización del deporte como contenido a enseñar es la del análisis, articulación y síntesis de todos los comportamientos humanos.

3- Cuestión semejante puede observarse en la conceptualización de la gimnasia:

se entiende que la gimnasia se caracteriza por el abordaje intencionado y sistemático de los conocimientos y procedimientos relacionados con el aprendizaje de movimientos vinculados con la formación corporal y motriz, tanto en su dimensión instrumental (utilitaria) cuanto expresiva, el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares, perceptivas y

⁵² Consideramos la concepción de discurso de verdad en el sentido que le otorga Foucault.

motrices, la consecución y preservación de la salud y/o en menor medida, la sociabilidad, la inventiva, la creatividad (CBC: 314)

Este abordaje permitiría sacar a la luz, potencializar, colaborar con el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares. Entre los contenidos conceptuales se enuncian “Las capacidades motoras básicas: resistencia, fuerza, flexibilidad (elasticidad y elongación muscular, movilidad articular) velocidad, agilidad.” Las reiteradas referencias al cuerpo orgánico, que podrían multiplicarse –tono muscular y movimiento–, serán revisadas en el campo académico de la Educación Corporal tiempo después, como ya ha sido presentado en esta tesis. La Educación Corporal no limita el cuerpo a las explicaciones orgánicas y fisiológicas sino que lo entiende en la dimensión de uso.

4- En relación a la vida en la naturaleza y al aire libre, se observa un tratamiento de los contenidos que se desplaza de los mencionados para acercarse a la propuesta de contenidos que desarrollamos en esta tesis. Ejemplos de esto son: “Formas de vida en la naturaleza. Instalaciones. Campamentos. Actividades de subsistencia. Provisiones. Higiene. Cocina.” “Armado y desarmado de carpas. Construcción de fuegos. Relevamiento del entorno natural.” El mero desplazamiento de la enumeración de supuestos a desarrollar dentro de un cuerpo orgánico hacia la enunciación de conceptos que dan cuenta de prácticas, es toda una referencia para mostrar que hay posibilidades de presentar los contenidos más allá de las conductas observables.

5- El quinto bloque es la natación. Las dificultades que se derivan de su implementación están ligadas a limitaciones en torno a la infraestructura, el tiempo y la seguridad necesarias. Entre los contenidos que se enuncian se encuentran “El cuerpo en el medio acuático. Higiene y cuidados. Propulsión. Técnicas generales de nado. Aplicación de normas de higiene y cuidados especiales. Juego en el agua. Práctica de inmersiones.” Los ejemplos, que podríamos seguir enumerando, dan cuenta de un uso de los contenidos como saberes para ser enseñados. No hay en este bloque ninguna referencia a objetivos o aspectos generales que refieran a las necesidades de desarrollo corporal o psíquico.

6- En los procedimientos relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices encontramos, otra vez, desde contenidos como “Prácticas de normas de higiene corporal” hasta “integración de capacidades de movimiento”, “Ajuste témporo- espacial y rítmico-temporal del movimiento”, “Ajuste del tono muscular a las acciones” o “Economización de

la energía en el movimiento. Ajuste, variación y flexibilización de los estereotipos motores.” En el primer caso, el enunciado corresponde a lo que en esta tesis hemos caracterizado como un contenido. Los otros ejemplos dan cuenta de innumerables referencias a lo orgánico del cuerpo. Un contenido no es un medio para alcanzar fines definidos a través de objetivos, un contenido es un saber, es un recorte cultural legitimado que no precisa ajustarse a ninguna naturaleza humana para justificarse.

5.2.3- El problema de las prácticas y la enseñanza en los CBC

El problema de las prácticas y de la enseñanza no parece ser una preocupación de esta propuesta transformadora. Las menciones a la enseñanza se reducen a problemas ligados a la instrumentación, como es el caso de la Natación. En la caracterización del Bloque 5: La natación, se hace mención al problema de la enseñanza en virtud de las dificultades que presenta la natación para su enseñanza y práctica, condicionada por cuestiones de tiempo, infraestructura y seguridad. “La organización de la enseñanza de la natación requiere (...), un tratamiento institucional personalizado, por lo que no se consignan para este bloque alcances por ciclos” (CBC; 1995: 317).

Las reseñas que mencionamos señalan la importancia de las actividades físicas en la formación de las personas íntegras y en una serie de expectativas de logro que han determinado el modo de introducir el problema de los objetivos en esta propuesta. Es evidente que las preocupaciones en torno a la enseñanza y la transmisión, propias de las discusiones actuales del campo académico, no formaron parte del repertorio de preocupaciones de esta propuesta transformadora, como tampoco las dimensiones del saber con las que trabajamos y que posibilitan, entre otras cosas, la inclusión del acontecimiento en tanto la enseñanza y la transmisión parten de suponer un sujeto. Ninguna de estas cuestiones formó parte de los CBC o de los documentos definitivos que pudimos estudiar. Tal vez en esto esté su principal dificultad. En tanto reformadores especialistas del curriculum, no se preguntaron sobre el saber, el sujeto, la enseñanza y la transmisión. O quizás hayan intentado no presentar estas discusiones en relación al marco teórico desde el cual partieron, o quizás en el sistema en el que operaban ni siquiera fueron condiciones de posibilidad. Pero volveremos sobre estas cuestiones en las conclusiones finales de esta tesis.

5.2.4- La sumisión de una propuesta de contenidos a una de objetivos en los CBC

En cada bloque se realiza una conceptualización respecto de cómo se considera cada contenido y de su importancia como saber para ser enseñado a partir de la propuesta curricular –algunas de estas caracterizaciones han sido analizadas en los ítems precedentes. Por otro lado, al finalizar cada bloque se enuncian las expectativas de logro que se esperan al finalizar la EGB (Educación General Básica). Este es uno de los argumentos que tenemos para mostrar el problema de la sumisión de una propuesta de pedagogía por contenidos a una propuesta sostenida sobre la base de objetivos. A través de algunos ejemplos, mostraremos por un lado la cuestión pedagógica que mencionamos, y por el otro las formulaciones epistémicas de las que se nutren.

1- Al finalizar la EGB los alumnos y alumnas deberán

Saber jugar solos y con otros. Comprender la importancia del juego y la necesidad de negociar. Acordar y respetar las reglas. Disponer de la capacidad de ajuste motor en las más diversas situaciones. Desarrollar una disponibilidad lúdica en su autonomía social y moral para valorar, aceptar, respetar o modificar las reglas del juego y reflexionar sobre ellas, y en la disposición de una motricidad plena, libre de estereotipos y convenciones gestuales, expresión de un cuerpo conocido y asumido en libertad (CBC; 1995: 310-Bloque 1).

2- “Los contenidos de este bloque permiten dotar a las alumnas y los alumnos de competencias para dar respuesta a situaciones que plantean el medio natural y social, permitiéndoles una mejor integración y adaptación de uno y otro” (316-Bloque 4).

3- Distinguir las desigualdades y similitudes entre los deportes “abiertos” y “cerrados”, individuales y de conjunto, en cuanto a las exigencias motoras, físicas, psíquicas, perceptivas, relacionales y sociales que suponen y a los beneficios y perjuicios que su práctica implica para la salud (312-Bloque 2).

Como se evidencia, la organización de la enseñanza que se privilegia es la de una propuesta centrada en contenidos que termina siendo regulada por una propuesta de objetivos. De esto resulta que las regulaciones centralizadas de las que partieron dejaron paso a las adecuaciones jurisdiccionales y permitieron construir propuestas que terminaron organizando los contenidos de la enseñanza a partir de los criterios con los cuales se intentó discutir.

6- Conclusiones del capítulo

En este tercer capítulo abordamos el análisis específico de los CBC en relación a las ideas de saber, de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje que sostienen, y a sus implicancias y obstáculos frente a una propuesta curricular que intentó centrarse en una Pedagogía por Contenidos. Los límites de esa propuesta. En el análisis de los documentos primarios recuperamos los datos que nos permitieron abordar nuestra hipótesis en un sentido práctico. Los ejemplos que seleccionamos forman parte de una muestra que intenta representar el conjunto de formaciones discursivas que presentan los CBC para el área de Educación Física. Formaciones que se nutren de un concepto de niñez como tiempo de desarrollo, de la imposibilidad de considerar al sujeto tanto en su particularidad como en su singularidad y que derivan en una reformulación más estructural que discursiva. Las consecuencias prácticas en vistas de proponer el deslizamiento de una Educación Física a una Educación Corporal.

Capítulo IV

Consideraciones finales y conclusiones

Las consideraciones siguientes, que por un lado sintetizan las tesis que han sido desarrolladas, por el otro adelantan algunos elementos que actualizan la discusión en términos de nuestra propia actualidad. De esta manera, la temática se circunscribe a situar el problema de la enseñanza de los contenidos en este presente del que somos parte. ¿Qué quedó de la formulación de los contenidos de la enseñanza? ¿De qué manera es tematizado este problema hoy? El 27 de Mayo de 1978, ante la Sociedad Francesa de Filosofía, Foucault da una conferencia que la misma Sociedad transcribirá mucho tiempo después, en su Boletín de Abril-Junio de 1990, bajo el título “¿Qué es la crítica?”. Allí Foucault hace referencia a un pequeño texto de Kant, llamado “Beantwortung der Fragung: Was ist Aufklärung?”, que retomará luego en el curso publicado en español como *El gobierno de sí y de los otros*.⁵³ Una de las razones por las cuales retoma este texto es que en él Kant tematiza el tema de la historia pero no en términos de origen o finalidad: la cuestión del *Aufklärung* va a ser bastante diferente.

De hecho, la cuestión que a mi entender aparece por primera vez en los textos de Kant —no digo la única vez, encontramos otro ejemplo un poco más adelante— es la del presente, la actualidad, la cuestión de: ¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese “ahora” dentro del cual estamos unos y otros, y que es el lugar, el punto [desde el cual] escribo? (Foucault, 2001: 29).

Retomando esta cuestión, y en función del trabajo realizado, presentamos la pregunta por nuestra propia actualidad. ¿Qué es lo que queda hoy de la Reforma Educativa que propuso una propuesta curricular centrada en los contenidos de la enseñanza? ¿Qué resta de los CBC hoy? ¿Qué efectos tienen los CBC hoy? ¿Cuáles son los efectos que los CBC representan como espíritu de su tiempo? Uno de los problemas que nos interesa presentar es que los CBC no se discutieron más. La discusión sobre los contenidos de la enseñanza no es un tema de agenda educativa en la actualidad. Tampoco forma parte de las discusiones de los circuitos académicos —a excepción de algunos grupos aislados que trabajan el problema de la enseñanza y la transmisión—, ni de las publicaciones que circulan en Revistas sobre Educación Física. Por las razones enunciadas, consideramos

⁵³ FOUCAULT, M. ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. Daimon-Revista de Filosofía, n.11, 1995b. Tradução de Javier de la Higuera. Original: Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, v.82, n.2, p. 35-63, 1990 y FOUCAULT, M. ¿Qué es la Ilustración? (1984). In: FOUCAULT, M. **¿Qué es la Ilustración?** Córdoba: Alción, 1996c.

que es necesario volver a situar el problema de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física como tema de agenda y discusión tanto en los marcos institucionales en donde esas políticas se definen como en los circuitos académicos en que las discusiones pueden ser colocadas como agenda de investigación. ¿Por qué? ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos que ésta necesidad? ¿Cuáles son los argumentos teóricos en los que se inscribe ésta posición? ¿Por qué presentamos esta necesidad? Afirmamos en esta tesis que una pedagogía que parte de una propuesta centrada en la enseñanza en contenidos no puede subsumirse a una propuesta por objetivos, ya que tratan con un objeto diferente. Como se presentó en este trabajo, conocimiento y saber no son sinónimos. Presentar una propuesta pedagógica que parta del problema del saber en sus tres dimensiones –saber como positividad (en tanto representación-conocimiento), saber como negatividad (en tanto falta) y lo que se resiste a ser sabido (en tanto imposible absoluto)– introduce el problema del sujeto. El sujeto se implica en su imposibilidad de saber y en ello radica su singularidad.⁵⁴ La tesis afirma por lo tanto la necesidad de presentar al saber como objeto de que trata la enseñanza, posibilidad que introduce la necesidad de formular y explicar una teoría de la Educación Corporal. En este marco, situamos al curriculum como una configuración discursiva específica de saber que supone la organización de una estructura más o menos estable de conocimiento, pero también abierta al acontecimiento, en tanto hay sujeto. Como no hay posibilidad ni de enseñanza ni de curriculum por fuera del lenguaje, saber y sujeto se suponen necesariamente. El curriculum es entendido entonces como la anticipación, como el marco legal que intenta comunicar una propuesta educativa, como la estructura fracturada que da lugar al acontecimiento de la enseñanza. A su vez, una enseñanza y un curriculum que son en y por el lenguaje invocan necesariamente al sujeto y al saber. Curriculum como marco que intenta comunicar una propuesta educativa. En este contexto, entendemos que los CBC, como propuesta curricular, intentaron comunicar los propósitos de una política educativa y se constituyeron en su principal herramienta, nucleando tanto los aspectos técnicos de la reforma como las teorías pedagógicas que la sustentaron, como los propósitos epistemológicos y políticos que la rigieron.

Por otra parte, la conceptualización del surgimiento de la psicología en la modernidad y de sus potenciales implicancias en el campo de la Educación y de la Educación Física, nos

⁵⁴ Véase Behares (2013).

permitió analizar los supuestos que subyacen a la idea de niño y niña en los CBC. Si el niño, objeto central de interés en estas propuestas, se sitúa en la condición universal, consciente y constante en sus etapas evolutivas, esto no permite introducir al sujeto en su condición particular. La idea de desarrollo supone un progreso, que es objetivo en términos lineales y que busca un equilibrio y superación. Estas son las bases de la ciencia moderna: la psicología no escapó a esta estructura y construyó un marco teórico que encuentra su dificultad y límites en su propia condición de posibilidad. Sin embargo, el descubrimiento del inconsciente y el surgimiento del psicoanálisis se separan de esta matriz, y esto les permite introducir la idea de tiempos lógicos y el problema del sujeto. La Educación Corporal recupera esta cuestión para teorizar a partir de las prácticas, como modos de hacer, pensar y decir. Incursionando en un diálogo intenso con el psicoanálisis. La hipótesis que adelantamos es que la transición de una Educación Física a una Educación Corporal tiene su correlato en el diálogo que la primera realiza con la psicología del desarrollo y la segunda con el psicoanálisis, y en la propia constitución de su objeto, en tanto la primera trata con conocimientos y la segunda con el saber.

En el análisis de los documentos primarios recuperamos los datos que nos permitieron abordar nuestra hipótesis en un sentido práctico. Los ejemplos que seleccionamos forman parte de una muestra que intenta representar el conjunto de formaciones discursivas que representan los CBC para el área de Educación Física. Estas formaciones, que se nutren de un concepto de niñez como tiempo de desarrollo, y de la imposibilidad de considerar al sujeto tanto en su particularidad como en su singularidad, derivan en una reformulación más estructural que discursiva. En vistas de proponer el deslizamiento de una Educación Física a una Educación Corporal, se debe recuperar críticamente la enseñanza por contenidos; suponer a la enseñanza como un proceso que se constituye en y por el lenguaje; incorporar el problema de la transmisión que involucra aquello que no puede ser representado a través del lenguaje; reconceptualizar la teoría curricular a partir de implicar al sujeto; reconocer al sujeto no como una representación sino como producto de un discurso; suponer al saber en su falta; situar a la práctica como modo de hacer, pensar y decir; incorporar la noción de uso. Proponemos la posibilidad de conformar una comisión que, tal como en la experiencia francesa, trabaje en la elaboración de Principios para una reflexión de los contenidos de la Enseñanza, a fin de revisar los contenidos de la enseñanza y establecer criterios para su formulación.

Para finalizar, y en función de lo desarrollado, entendemos a la Educación Corporal como un programa de investigación,⁵⁵ como una propuesta que no se agota en la particularidad de una práctica, sino en la necesidad positiva de la falta en su formulación. En tanto el saber es del orden de la falta, la Educación Corporal solo puede situarse en ese orden, en el deseo de saber.

⁵⁵ Aporte recuperado de espacios de intercambio en el marco del CICES, propuesto para consideración por Emiliano Gambarotta.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Behares, L. (2013). "Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza", en Southwell, M. y Romano, A. (comps.), *La Escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Bordoli, E. (2007). "La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza", en Bordoli, E. y Blezio, C. (comps.), *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Publicaciones.
- Bordoli, E. (2013). "Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad", en Southwell, M. y Romano, A. (comps.), *La Escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI.
- Bracht, V. (2003). "Identidad y Crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico", en Bracht, V. y Crisorio, R. (coords.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Castro, E. (2004). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio, R. (1995). "El problema de los contenidos de la Educación Física", en *Revista Pista y Patio*.
- Crisorio, R. (2003). "Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad", en Bracht, V. y Crisorio, R. (coords.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2009). "Educación Corporal", inédito.

- Crisorio, R. (dir.) (2003a). *CBC: del análisis a la instrumentación* / H366 (Proyecto de investigación). UNLP, FaHCE, Departamento de Educación Física: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Crisorio, R. (dir.) (2003b). "Informe Final" de *CBC: del análisis a la instrumentación*. Proyecto de investigación. Programa de Incentivos a la Investigación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P.): Director: Prof. Ricardo Crisorio. Integrantes: Rodríguez Norma Beatriz, Mamonde Mario Valentín, Parenti Carlos, Rocha Liliana. Duración: 2002 – 2005. 11/H366
- Crisorio, R. y Fernandez Vaz, A. (2014). *Seminario Sujeto, cuerpo y Educación*. La Plata, 24 al 28 de Febrero: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/sujeto__cuerpo_y_educacion.%20Sujeto,%20cuerpo%20y%20educaci%C3%B3n.pdf
- de Alba, A. (1995). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Eidelsztein Alfredo (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. Disponible en https://www.google.com.ar/?gfe_rd=cr&ei=Kdv1U_qmK4_X8gf8IIHQBw&gws_rd=ssl#q=el+origen+del+sujeto+alfredo+eidelsztein&spell=1
- Foucault, M. (1991a) [1966]. "A propósito de las palabras y las cosas", entrevista con Madeleine Chapsal, en *Saber y verdad*. Madrid: de la Piqueta.
- Foucault, M. (1991b) "El interés por la verdad", en *Saber y verdad*. Madrid: de la Piqueta.
- Foucault, M. (1994) [1957]. "La psicología de 1850 a 1950", en *Dits et écrits. Tomo I*. Paris: Gallimard. Traducción: Hernán Scholten.
- Foucault, M. (2005). *La Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- Foucault, M. (2012). "Cómo nace un «libro experiencia»", en *El Yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca editora.
- , (1995) ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. Daimon-Revista de Filosofía, n.11, 1995b.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Gvirtz, S. y Palamidesi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Jöel Dor, (1986) Introducción a la lectura de Lacan. El inconsciente estructurado como lenguaje. Buenos Aires. Gedisea Editorial.
- Kato, H. y Horio, T. (2003). "Entrevista sobre Educación", en Bourdieu P., *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lopes de Paiva, F. (2003a). "Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía", en Bracht, V y Crisorio, R. (coords.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Lopes de Paiva, F. (2003b). "Sobre o pensamento médico higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidades para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil":
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-5SYHAX>
- Mirc, A.; Emmerich, A.; Marinez, M.; Martinez, A. y Silva, G. (2013). "Desarrollo y après-coup: dos formas de entender el tiempo en la infancia. Incidencia teórico-epistemológica en los discursos de la educación física". En *10° Congreso Argentino, 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: U.N.L.P.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Labor.
- Rodríguez, N. (2009). "Los contenidos de la Educación Física", en Crisorio R. y Giles, M. (dir.) *Estudios Críticos de Educación Física*. Ediciones Al Margen. La Plata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, C. (1997). *Las fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Editorial Santillana..

Tyler R. (1970). *Principios básicos para la elaboración del currículum*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Vezzetti, H. (2007). "Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos", en *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28, núm. 1. U.B.A.

Wallon, H. (1965). *Fundamentos dialécticos de la psicología*. Buenos Aires. Editorial Proteo.

DOCUMENTOS

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina 1995.

LEY N° 1420 DE EDUCACIÓN COMUN (8 DE JULIO DE 1884)

Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes.

Área de la Educación Física, P.R.I.S.E, Tucumán.

Documento de la Jurisdicción de Corrientes, Fundamentación.